This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Educ P2203

Bound
MAY 14 1903

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.

(Class of 1814)

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

Revue universitaire

ONZIÈME ANNÉE

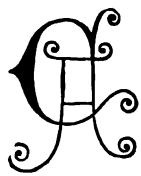
II

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

Onzième année

TOME DEUXIÈME



PARIS
Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, 5

1902

1016-41

Educ P 2201.3

Walter Fund

Exposition Universelle (1900) — MÉDAILLE D'OR — Enseignement secondaire (classe 2)

N° 6. — Onzième année. — 15 Juin 1902.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
C. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
V. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EHET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
H. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
BALDWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris;
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général;
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREHLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme **Henri MARION**, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle **M. DUGARD**, professeur au lycée Molière.
Secrétaire général : **M. REYNIER**, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 du mois. — 0 fr 45, de chaque mois. — France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Décrets et arrêtés relatifs à la réforme de l'Enseignement secondaire :

Décret relatif aux *subventions fixes allouées par l'État* aux lycées nationaux de garçons 1
Décret relatif à *l'administration financière des lycées* recevant de l'État une subvention fixe 4
Décret relatif aux *conditions de grades et de titres exigés des proviseurs et des principaux* et au classement des proviseurs 8
Décret relatif aux *plans d'études secondaires* 9
Arrêté concernant la *répartition des matières* de l'Enseignement secondaire et le *régime des classes* dans les lycées et collèges de garçons 11
Décret relatif au *Baccalauréat* de l'Enseignement secondaire 16
Arrêté relatif au *Baccalauréat* de l'Enseignement secondaire 24
Arrêté concernant les *examens d'aptitude aux bourses* dans les lycées et collèges 28

Questions historiques : *Les Basques*, par **M. Camille Jullian**, correspondant de l'Institut, professeur à l'Université de Bordeaux 32

Un lycée crétois, par **M. S. Chabert**, professeur à l'Université de Grenoble 48

Les Phéniciens et l'Odyssée, par **M. Victor Bérard** 55

Notes critiques sur le « Livre épique » des « Quatre Vents de l'Esprit », par **MM. Paul** et **Victor Giachant** 71

Bibliographie : *Littérature française*, par **M. Gustave Lanson** 79

Chronique du mois : *Le Conseil supérieur de l'Instruction publique. — La réforme continue. — La liberté du professeur. — L'enseignement moderne et les humanités françaises. — Le baccalauréat unique. — Les cinq embranchements du second cycle. — Le pourcentage et la question des retraites. — Le projet Cuillaux et la refonte de la loi de* 1853, par **M. André Balz** 93

Échos et Nouvelles : La session du Conseil supérieur. — Le Sénat et la réforme de l'Enseignement secondaire. — Le Congrès des Associations d'anciens élèves. — Le personnel de l'Enseignement secondaire et les chemins de fer. — Les professeurs du collège Stanislas et la retraite. — La langue française au Canada. — Le Congrès des poètes. — Les Jeux olympiques. — Nécrologie. — Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. 97

SUJETS PROPOSÉS

Examens et Concours

Agrégations (philosophie, lettres, grammaire, histoire, langues vivantes, enseignement des jeunes filles) 104
Licences et Certificats d'aptitude (lettres, langues vivantes, enseignement des jeunes filles) 103
École normale de Sèvres 106

Classes des Lycées et Collèges.

Enseignement secondaire classique 107
Enseignement secondaire moderne 111
Enseignement secondaire des jeunes filles 111

Correspondance anglo-française, 55e *liste de Correspondants.*

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, 5, *rue de Mézières, Paris.*

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

DÉCRETS ET ARRÊTÉS

relatifs à la

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Décret relatif aux subventions fixes allouées par l'État aux lycées nationaux de garçons.

ART. 1er. — Les subventions allouées par le Trésor public pour insuffisance de recettes des externats des lycées, en exécution de l'article 3 du décret du 20 juillet 1901, seront fixées d'une manière invariable, pour un délai de cinq années, dans les lycées désignés par un arrêté du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

ART. 2. — Un décret déterminera, pour ces lycées, les pouvoirs spéciaux à donner aux proviseurs, la composition et les attributions du Conseil d'administration dont chaque lycée sera pourvu, et les dispositions particulières à adopter pour l'administration matérielle et financière de ces établissements.

ART. 3. — Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts et le ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Décret relatif à l'administration financière des lycées recevant de l'État une subvention fixe.

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

ART. 1er. — L'externat et l'internat de chaque lycée sont administrés séparément, au point de vue matériel et financier, par le proviseur assisté d'un Conseil d'administration.

L'économe est comptable de l'externat et de l'internat.

Du proviseur.

ART. 2. — Le proviseur est le chef du lycée. Il représente l'externat et l'internat dans tous les actes de la vie civile.

Il dresse les budgets et rend les comptes administratifs de l'externat et de l'internat.

Il arrête, après délibération du Conseil d'administration, le régime alimentaire auquel les élèves sont soumis suivant leur âge, les habitudes de la région ou d'après les circonstances qui exigeraient des modifications passagères et exceptionnelles.

Il choisit les surveillants de l'internat, les employés et toutes les personnes attachées d'une manière permanente ou temporaire à l'externat ou à l'internat et qui ne sont pas l'objet d'une nomination ministérielle ou rectorale. Toutefois, les domestiques sont choisis par l'économe avec l'agrément du proviseur.

Du Conseil d'administration.

ART. 3. — Chaque lycée est pourvu d'un Conseil d'administration composé ainsi qu'il suit :

L'inspecteur d'académie, membre de droit;

Le préfet ou le sous-préfet, membre de droit;

Le maire, membre de droit;

Le proviseur, membre de droit;

Six membres nommés pour quatre ans, sur la proposition du recteur, après avis du préfet, de l'inspecteur d'académie et du proviseur.

Le secrétaire est désigné par le conseil.

Le recteur est président de droit du Conseil d'administration de tous les lycées de son ressort académique.

En l'absence du recteur, la présidence revient à l'inspecteur d'académie; néanmoins, dans ce cas, lorsque le préfet assiste personnellement à la séance, il prend la présidence.

Le préfet, membre de droit des conseils d'administration de tous les lycées situés dans son département, peut se faire représenter dans le conseil du lycée du chef-lieu par un conseiller de préfecture.

Les fonctionnaires du lycée, le médecin et l'architecte peuvent être appelés à titre consultatif aux séances du conseil pour les questions de leur compétence.

ART. 4. — Le Conseil d'administration prend les délibérations par lesquelles :

1° Il discute et vote dans les conditions déterminées par l'article 15 ci-dessous les projets de budgets et les crédits supplémentaires;

2° Il vérifie les comptes administratifs, conformément aux dispositions de l'article 16 ci-après;

3° Il arrête le mode d'administration des biens de l'externat et de l'internat, les modes de marchés proposés par le proviseur, les cahiers des charges et les clauses et conditions des marchés par adjudication ou de gré à gré, des baux et locations des immeubles, des ventes, cessions ou achats d'objets mobiliers;

4° Il prononce la réforme des objets mobiliers de l'internat hors d'usage ou impropres au service auquel ils sont destinés;

5° Il détermine, par application des articles 17 et 18 suivants la portion du boni qui devra être mise en réserve ainsi que celle qui sera attribuée à titre d'indemnités éventuelles au personnel de l'internat.

Art. 5. — Il délègue un de ses membres pour visiter le lycée tous les trois mois avec l'inspecteur d'académie et le proviseur, et constater que les services matériels et économiques sont régulièrement organisés, que la maison est tenue avec tout le soin que réclame le bien-être des élèves externes, demi-pensionnaires ou internes;

Que l'hygiène, le chauffage, l'éclairage, le blanchissage et la nourriture sont bien assurés;

Que les fournitures de toute nature sont faites dans de bonnes conditions et soumises à un contrôle efficace.

Chacune de ces visites donne lieu à un rapport qui est lu à la plus prochaine séance du conseil. Les observations des délégués et la discussion à laquelle elles donnent lieu sont consignées au procès-verbal de la séance. Le Conseil d'administration décide, soit dans cette séance, soit dans celle où il est procédé à l'examen des comptes administratifs, les améliorations à réaliser dans les services matériels.

Art. 6. — Les délibérations prises par le Conseil d'administration sur les matières dont il est question dans les articles ci-dessus sont exécutoires de plein droit si, dans les quarante jours qui suivent celui où elles ont été prises, le ministre de l'Instruction publique, sur l'avis du recteur, n'en a pas provoqué la modification, ou s'il n'en a pas prononcé l'annulation ou suspendu provisoirement l'exécution.

Toutefois, par application des articles 15 et 16 ci-après, les délibérations relatives au budget, aux crédits supplémentaires et au compte administratif de l'externat ne sont exécutoires qu'après l'approbation expresse du ministre de l'Instruction publique. Pour les délibérations relatives au budget et aux crédits supplémentaires dudit externat, cette approbation peut être remplacée par celle du recteur, s'il a reçu délégation du ministre à cet effet.

Art. 7. — Le Conseil d'administration propose:

1° Les prélèvements qu'il y aurait lieu d'effectuer sur les fonds de

réserve spéciaux à l'externat ou à l'internat par application des articles 19 et 20 ci-dessous;

2° Les modifications à apporter dans les tarifs des frais d'externat simple ou d'externat surveillé et les suppléments de demi-pension ou de pension, conformément aux dispositions de l'article 22 ci-après;

3° Les créations de chaires ou de cours reconnues utiles pour assurer la prospérité de l'établissement et les suppressions jugées indispensables pour équilibrer les recettes et les dépenses.

Art. 8. — Le Conseil d'administration donne son avis:

1° Sur l'appropriation des programmes de l'enseignement aux besoins de la région et sur les cours qu'il serait utile de créer pour répondre à ces besoins;

2° Sur les remises exceptionnelles qu'il y aurait lieu d'accorder aux familles conformément aux dispositions de l'article 24 ci-dessous;

3° Sur les actions à intenter ou à défendre, sur les legs ou donations, sur les emprunts, sur les acquisitions ou aliénations de rentes ou d'immeubles, sur les constructions, appropriations, réparations à effectuer;

4° Sur les demandes de crédits extraordinaires;

5° Sur la réforme des objets mobiliers de l'externat reconnus hors d'usage ou impropres au service auquel ils sont destinés.

Art. 9. — Le Conseil d'administration pourra provoquer une délibération de l'assemblée des professeurs relativement aux questions prévues par le paragraphe 3 de l'article 7 et le paragraphe 1er de l'article 8.

Tous les vœux émis par ladite assemblée sur ces questions devront être communiqués au Conseil d'administration.

Art. 10. — Le membre du Conseil d'administration chargé de la visite du lycée assiste avec l'inspecteur d'académie à l'inventaire des approvisionnements qui existent dans les magasins et en constate l'état. Le résultat du contrôle est consigné avec tous les détails nécessaires sur le procès-verbal de l'inventaire.

Art. 11. — Le Conseil d'administration se réunit au moins une fois tous les trois mois. Dans chaque séance trimestrielle il désigne le délégué chargé de la visite du lycée.

Le Conseil d'administration est en outre convoqué par le président toutes les fois que les besoins du service l'exigent.

Les inspecteurs généraux en tournée peuvent demander la réunion du conseil et assister aux séances, sans y avoir toutefois voix délibérative.

Art. 12. — Les réunions du Conseil d'administration ont lieu au lycée.

Les délibérations, propositions ou avis ne sont valables que si le nombre des membres présents ayant voix délibérative est au moins de six.

En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Art. 13. — Il est tenu procès-verbal des séances sur deux registres distincts pour l'externat et pour l'internat. Ces deux registres sont déposés dans les archives de l'établissement.

Les procès-verbaux sont signés par le président du Conseil d'administration et par le secrétaire. Ils font mention du nom des membres présents.

Art. 14. — Une copie des délibérations, propositions ou avis du Conseil d'administration, est envoyée au recteur par l'inspecteur d'académie dans les huit jours qui suivent la séance. Le recteur, quand il le juge utile, en transmet dans les huit jours suivants une expédition au ministre, en y joignant ses observations.

Du budget et des comptes administratifs.

Art. 15. — Le proviseur dresse les budgets de l'externat et de l'internat en prenant pour base l'effectif des élèves au 5 novembre.

Les budgets sont soumis le 10 novembre, au plus tard, au Conseil d'administration qui les examine et discute les propositions du proviseur. Ils sont transmis en triple exemplaire, le 20 novembre, au recteur avec la délibération du conseil et les pièces à l'appui. Le recteur envoie, le 30 du même mois, au ministre de l'Instruction publique, avec deux rapports spéciaux, les trois exemplaires du budget de l'externat et un exemplaire du budget de l'internat.

Le budget de l'externat est arrêté par le ministre, qui renvoie ensuite deux expéditions de ce budget au recteur pour être, l'une conservée dans les archives de l'académie, et l'autre transmise au proviseur.

Le ministre de l'Instruction publique peut déléguer au recteur le soin d'approuver le budget de l'externat. Dans ce cas, l'une des trois expéditions envoyées au recteur est transmise au ministre, la seconde est conservée dans les archives de l'académie et la troisième est adressée au proviseur, revêtue de l'approbation rectorale.

Le budget de l'internat est arrêté par le Conseil d'administration, sous réserve du contrôle du recteur. Le contrôle du recteur a seulement pour but de s'assurer que les prescriptions des lois et règlements en vigueur sont respectées. Un exemplaire du budget de l'internat visé par le recteur est renvoyé par lui au proviseur.

Les crédits supplémentaires sont votés et accordés dans les formes prévues pour le règlement des budgets.

Art. 16. — Les comptes administratifs de l'externat et de l'inter-

nat sont présentés par le proviseur avant le 20 mai au Conseil d'administration. Le conseil, en présence du recteur ou de l'inspecteur d'académie, examine et vérifie ces deux comptes ainsi que toutes les pièces qui s'y rattachent. Cet examen terminé, le proviseur cesse d'assister à la séance et le conseil prend une délibération motivée, tant sur les comptes eux-mêmes que sur le résultat de l'administration du proviseur pendant l'année écoulée.

Deux exemplaires de ces comptes sont envoyés dans la huitaine suivante au recteur qui transmet aussitôt au ministre les deux exemplaires du compte de l'externat et un exemplaire du compte de l'internat.

Le compte d'administration de l'externat est approuvé par le ministre qui en renvoie un exemplaire au recteur.

Le compte d'administration de l'internat est vérifié par le Conseil d'administration sous réserve de l'approbation du recteur.

Des réserves et des bonis.

Art. 17. — Les bonis réalisés par l'externat seront divisés en trois parties :

La première, soit 2/10, sera versée à la Caisse des dépôts et consignations pour créer et entretenir un fonds commun à tous les lycées dans le but de parer aux insuffisances passagères des recettes de certains externats;

La deuxième servira à constituer un fonds de réserve spécial au lycée. La proportion du boni à effectuer au fonds de réserve sera déterminée par le Conseil d'administration ; elle ne pourra jamais être inférieure à 5/10 ;

La troisième partie du boni, soit 3/10 au plus sera répartie par le recteur, sur la proposition du proviseur, après avis de l'inspecteur d'académie, en indemnités non soumises à retenues, à tout ou partie du personnel de l'externat à l'exception du proviseur, du censeur et de l'économe.

Art. 18. — Les bonis réalisés par l'internat seront divisés en deux parties déterminées par le Conseil d'administration et destinées :

La première, deux tiers au moins, à former un fonds de réserve spécial à chaque internat;

La seconde, un tiers au plus, à être distribuée dans la même forme que ci-dessus aux fonctionnaires ou employés de l'internat, autres que le proviseur, le censeur et l'économe.

Art. 19. — Les prélèvements sur les fonds de réserve de l'externat ne pourront être autorisés que par le ministre, sur la proposition du Conseil d'administration, après avis du recteur.

ART. 20. — Les prélèvements sur le fonds de réserve de l'internat ne pourront être autorisés que par le recteur sur la proposition du Conseil d'administration.

Des suppressions d'emplois.

ART. 21. — Lorsque le ministre de l'Instruction publique aura, sur la proposition du Conseil d'administration, prononcé la suppression d'une chaire ou d'un emploi auquel il est pourvu par une décision ministérielle ou rectorale, le fonctionnaire dont la chaire ou l'emploi se trouve supprimé sera payé sur les fonds généraux de l'enseignement secondaire jusqu'au moment où une décision du ministre de l'Instruction publique replacera le fonctionnaire dans un autre établissement ou lui allouera un traitement d'inactivité ou prononcera son admission à la retraite.

Des tarifs, réduction de tarifs et remises.

ART. 22. — Sur la proposition du Conseil d'administration, les tarifs des frais d'externat simple, ou d'externat surveillé, et les suppléments de demi-pension et de pension pourront être modifiés, savoir :

En ce qui concerne les frais d'externat simple et d'externat surveillé, par le ministre de l'Instruction publique ;

En ce qui concerne les suppléments de demi-pension et de pension et les frais accessoires exigés des élèves pensionnaires et demi-pensionnaires, par le recteur.

ART. 23. — Les remises d'ordre et de principe sont accordées par le proviseur, sur la production des pièces justificatives.

ART. 24. — Des remises exceptionnelles, justifiées par la situation des familles ou l'intérêt de l'établissement, peuvent être accordées par le proviseur, sur avis conforme du Conseil d'administration.

Le conseil fixe lui-même, au début de l'année scolaire, le montant total des remises de cette nature qui pourraient être accordées.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

ART. 25. — Par dérogation aux dispositions qui précèdent et dans les lycées qui recevront provisoirement une subvention du Trésor public pour les dépenses ordinaires de leur internat :

1° Le ministre de l'Instruction publique approuve les budgets et les comptes administratifs et statue sur les crédits supplémentaires relatifs à cet internat.

Les délibérations prises à ce sujet par le Conseil d'administration ne sont exécutoires qu'après cette approbation ;

2° Le recteur prononce, après avis du Conseil d'administration, la réforme des objets mobiliers de l'internat reconnus hors d'usage ou impropres au service auquel ils sont destinés ;

3° Les bonis réalisés par l'internat seront affectés exclusivement à la constitution du fonds de réserve spécial au dit internat et prévu au paragraphe 2 de l'article 18 ci-dessus ;

4° Le ministre de l'Instruction publique, sur la proposition du Conseil d'administration, décide les modifications qui pourraient être apportées aux tarifs de suppléments de demi-pension et de pension et des frais accessoires exigés des élèves demi-pensionnaires ou internes ;

5° Le proviseur pourra consentir directement des remises exceptionnelles sur les suppléments de frais de demi-pension et de pension dus pour les élèves demi-pensionnaires ou internes, dans la limite d'un crédit spécial mis à la disposition du chef de l'établissement par le ministre de l'Instruction publique.

Art. 26. — Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts et le ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Décret relatif aux conditions de grades et de titres exigés des proviseurs et des principaux et au classement des proviseurs.

Article premier. — Le Comité consultatif de l'enseignement public (2e section), assisté des recteurs, donne son avis sur toutes les candidatures aux fonctions de proviseur.

Le recteur, assisté des inspecteurs d'académie, donne son avis sur toutes les candidatures aux fonctions de principal qui se produisent dans chaque ressort académique.

Art. 2. — Nul n'est admissible aux fonctions de proviseur s'il n'est pourvu du titre d'agrégé et s'il n'exerce ou n'a exercé les fonctions d'enseignement en qualité de professeur titulaire de lycée.

Nul n'est admissible aux fonctions de principal s'il n'est pourvu du grade de licencié et s'il n'exerce ou n'a exercé les fonctions d'enseignement en qualité de professeur titulaire de collège ou de chargé de cours de lycée.

Art. 3. — Tout proviseur est rangé, s'il ne l'est déjà, dans une classe de l'ordre des professeurs de lycée et reçoit le traitement afférent à cette classe. Il peut obtenir des promotions dans les mêmes conditions que les professeurs, mais sur un crédit distinct de celui qui est affecté aux promotions des professeurs.

Outre le traitement fixé ci-dessus, les proviseurs reçoivent une indemnité de direction variable de 2000 à 4000 francs soumise a retenue. Le montant des indemnités allouées à l'ensemble des proviseurs n'excédera pas la somme obtenue en multipliant le montant de l'indemnité moyenne de 3000 francs par le nombre de postes de proviseurs.

Art. 4. — Pour la fixation du montant de l'indemnité de direction de chaque proviseur, il est tenu compte de l'ancienneté de ses services dans le même établissement.

Tout proviseur ou principal doit exercer pendant cinq ans au moins au poste auquel il a été appelé avant d'être admis à poser sa candidature à un nouveau poste.

Art. 5. — Le proviseur est assisté dans les devoirs de sa charge soit par un censeur titulaire ou délégué, soit par des professeurs désignés sur sa proposition, entre lesquels il répartit les fonctions de censeur. Ces professeurs continuent à enseigner. Ils reçoivent en sus de leur traitement une indemnité non soumise à retenue. Le montant des indemnités allouées pour cet objet, dans un même établissement, ne pourra excéder le traitement d'un censeur.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 6. — Les censeurs non pourvus du titre d'agrégé, qui sont en fonctions au moment de la promulgation du présent décret, demeurent aptes au provisorat. Mais ils ne pourront être nommés proviseurs que dans la proportion maxima d'une nomination sur trois.

Art. 7. — Les proviseurs en fonctions au moment de la promulgation du présent décret seront classés dans l'ordre des professeurs ou chargés de cours et recevront, indépendamment du traitement afférent à la classe où ils seront rangés, une indemnité soumise à retenue et calculée de telle sorte que le total de leurs émoluments soit au moins égal à leur traitement actuel.

Art. 8. — Les dispositions des règlements antérieurs sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire au présent décret.

Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts et le ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Décret relatif aux plans d'études secondaires.

Art. 1er. — L'enseignement secondaire est coordonné à l'enseignement primaire de manière à faire suite à un cours d'études primaires d'une durée normale de quatre années.

ART. 2. — L'enseignement secondaire est constitué par un cours d'études d'une durée de sept ans et comprend deux cycles : l'un d'une durée de quatre ans, l'autre d'une durée de trois ans.

PREMIER CYCLE

ART. 3. — Dans le premier cycle, les élèves ont le choix entre deux sections. Dans l'une sont enseignés, indépendamment des matières communes aux deux sections, le latin, à titre obligatoire, dès la première année (classe de sixième), le grec, à titre facultatif, à partir de la troisième année (classe de quatrième).

Dans l'autre, qui ne comporte pas l'enseignement du latin et du grec, plus de développement est donné à l'enseignement du français, des sciences, du dessin, etc.

ART. 4. — Dans les deux sections, les programmes sont organisés de telle sorte que l'élève se trouve, à l'issue du premier cycle, en possession d'un ensemble de connaissances formant un tout et pouvant se suffire à lui-même.

ART. 5. — A l'issue du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré peut être délivré aux élèves, en raison des notes obtenues par eux durant ces quatre années d'études et après délibération des professeurs dont ils ont suivi les cours.

Les aspirants au baccalauréat ont la faculté de produire ce certificat devant le jury ; il en est tenu compte, dans les mêmes conditions que du livret scolaire, pour l'admissibilité et pour l'admission.

SECOND CYCLE

ART. 6. — Dans le second cycle, quatre groupements de cours principaux sont offerts à l'option des élèves, savoir :

1° Le latin avec le grec ;

2° Le latin avec une étude plus développée des langues vivantes ;

3° Le latin avec une étude plus complète des sciences ;

4° L'étude des langues vivantes unie à celle des sciences sans cours de latin.

Cette dernière section, destinée normalement aux élèves qui n'ont pas fait de latin dans le premier cycle, est ouverte aussi aux élèves qui, ayant suivi les cours de latin dans le premier cycle, ne continuent pas cette étude dans le second.

ART. 7. — Pour les élèves qui ne se destinent pas au baccalauréat, il sera institué, dans un certain nombre d'établissements publics, à l'issue du premier cycle, un cours d'études dont l'objet principal sera l'étude des langues vivantes et l'étude des sciences spéciale-

ment en vue des applications. Ce cours d'études aura une durée de deux ans. Il sera approprié aux besoins des diverses régions. Le programme en sera préparé par les conseils académiques et arrêté par le ministre de l'Instruction publique.

A l'issue de ce cours et à la suite d'un examen public subi sur le programme établi comme il est prévu ci-dessus, un certificat pourra être délivré, sur lequel seront portées, avec le nom de l'académie où l'examen a été passé, les matières de cet examen et les notes obtenues.

Arrêté concernant la répartition des matières de l'Enseignement secondaire et le régime des classes dans les lycées et collèges de garçons.

ARTICLE PREMIER. — La répartition hebdomadaire des diverses matières de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges de garçons[1] est déterminée ainsi qu'il suit :

DIVISION PRÉPARATOIRE

1re année. (CLASSE DE DIXIÈME.)		2e année. (CLASSE DE NEUVIÈME.)	
Français	9 heures.	Français	7 heures.
Instruction morale et civique (1)	» —	Instruction morale et civique (1)	» —
Écriture	2 h. 1/2.	Langues vivantes	2 —
Petits récits historiques	1 heure.	Écriture	2 h. 1/2.
Géographie	1 h. 1/2.	Petits récits historiques	1 heure.
Calcul	3 —	Géographie	1 h. 1/2.
Leçons de choses	1 —	Calcul	3 —
Dessin	1 —	Leçons de choses	1 —
Chant	1 —	Dessin	1 —
Total	20 heures.	Chant	1 —
		Total	20 heures.

DIVISION ÉLÉMENTAIRE

(*Classes de huitième et de septième*).

Français	7 heures.	Calcul	4 —
Instruction morale et civique (2)	» —	Leçons de choses	1 —
Langues vivantes	2 —	Dessin	1 —
Écriture	1 —	Chant	1 —
Histoire et géographie	3 —	Total	20 heures.

(1) Les nouveaux plans d'études entreront en vigueur à partir de la prochaine année scolaire. Toutes les mesures transitoires seront prises pour les élèves en cours d'études; elles seront réglées très prochainement par voie de circulaire à MM. les recteurs des académies.

(2) Cet enseignement sera donné à l'occasion de l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie et se trouve compris dans les heures attribuées à ces matières.

Premier cycle (durée quatre ans, de la *sixième* à la *troisième* inclusivement).

CLASSE DE SIXIÈME

Division A.

Français	3 heures.
Latin	7 —
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3
Calcul	2 —
Sciences naturelles	1 —
Dessin	2 —
Total	23 heures.

Division B.

Français	5 heures.
Écriture	1 —
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3 —
Calcul	4 (1) —
Sciences naturelles	2 —
Dessin	2 —
Total	22 heures.

CLASSE DE CINQUIÈME

Français	3 heures.
Latin	7 —
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3 —
Calcul	2 —
Sciences naturelles	1 —
Dessin	2 —
Total	23 heures.

Français	5 heures.
Écriture	1 —
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3 —
Mathématiques	4 (1) —
Sciences naturelles	2 —
Dessin	2 —
Total	22 heures.

(1) Dont une heure de dessin géométrique.

CLASSE DE QUATRIÈME (1)

Division A.

Morale	1 heure.
Français	3 heures.
Latin	6 —
Grec	3 facult.
Langues vivantes	5 heures.
Histoire et géographie	3 —
Mathématiques	1 + 1 facult.
Sciences naturelles	1 heure.
Dessin	2 —
Total	22 + 4 h. facult.

Division B.

Morale	1 heure.
Français	5 heures.
Comptabilité	1 —
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3 —
Mathématiques	4 —
Physique et chimie	2 —
Dessin	2 h. + 1 h. (2).
Total	24 heures.

CLASSE DE TROISIÈME (1)

Morale	1 heure.
Français	3 heures.
Latin	6 —
Grec	3 h. facultat.
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3 —
Sciences mathématiques	2 + 1 facult.
Dessin	2 heures.
Total	22 h. + 4 h. facultat.

Morale	1 heure.
Français	4 heures.
Droit usuel	1 —
Langues vivantes	5 —
Histoire et géographie	3 —
Mathématiques	3 —
Physique et chimie	2 —
Sciences naturelles	1 —
Comptabilité	1 —
Dessin	2 + 1 (2).
Total	24 heures.

(1) Les élèves qui suivront les cours de grec seront dispensés de trois heures de classe prélevées à raison de deux heures sur les langues vivantes et d'une heure sur le dessin.

(2) Une heure pour le dessin géométrique.

Deuxième cycle (durée trois ans, de la *seconde* à la *philosophie*).

DÉSIGNATION	SECTION A Grec-Latin.	SECTION B Latin-Langues vivantes.	SECTION C Latin-Sciences.	SECTION D Sciences-Langues vivantes.
CLASSE DE SECONDE				
Français	3 heures.	3 heures.	3 heures.	3 heures.
Latin	4 —	4 —	4 —	» —
Grec	5 —	» —	» —	» —
Histoire moderne	2 —	2 —	2 —	2 —
Histoire anciennne	2 —	2 —	» —	» —
Géographie	1 —	1 —	1 —	1 —
Langues vivantes	2 —	2 + 1 (1) + 4 (2)	2 —	2 + 1 (1) + 4 (2)
Mathématiques	1 —	1 heure.	5 —	5 heures.
Physique et chimie	1 —	1 —	3 —	3 —
Exercices pratiques des sciences	» —	» —	2 —	2 —
Dessin	2 —	2 —	2 h. + 2 h. (3)	2 h. + 2 h. (3)
Géologie	12 confér. de 1 h.	» —	» —	» —
Totaux	23 heures.	23 heures.	26 heures.	27 heures.
CLASSE DE PREMIÈRE				
Français	3 heures.	3 heures.	3 heures.	3 heures.
Latin	3 —	3 —	3 —	» —
Exercices complémentaires de latin	2 —	2 facultat.	» —	» —
Grec	5 —	» —	» —	» —
Histoire moderne	2 —	2 —	2 —	2 —
Histoire ancienne	2 —	2 —	» —	» —
Géographie	1 —	1 —	1 —	1 —
Langues vivantes	2 —	2 + 1 (1) + 4 (2)	2 —	2 + 1 (1) + 4 (2)
Mathématiques	1 —	1 —	5 —	5 heures.
Physique	1 —	1 —	» —	» —
Physique et chimie	» —	» —	3 —	3 —
Exercices pratiques de sciences	» —	» —	2 —	2 —
Dessin	2 h. facultat.	2 h. facultat.	2 h. + 2 h. (3)	2 h. + 2 h. (3)
Totaux	22 h. + 2 h. facult.	20 h. + 4 h. facult.	25 heures.	27 heures.

(1) Une heure spéciale dans les sections B et D pour la langue étudiée dans le 1er cycle.
(2) Quatre heures pour la seconde langue.
(3) Deux heures pour le dessin géométrique.

CLASSES DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES

DÉSIGNATION	PHILOSOPHIE		MATHÉMATIQUES	
	Section A	*Section B*	*Section A*	*Section B*
Philosophie	8 h. pendant un semestre.	8 h. pendant un semestre.	3 heures.	3 heures.
Philosophie	9 h. pendant un semestre.	9 h. pendant un semestre.	»	»
Grec-latin	4 h. facultatives.	»	»	»
Latin	»	2 h. facultatives.	»	»
Langues vivantes	2 h facultatives.	1 h. + 2 h. (2).	2 heures.	1 h. + 2 h. (2)
Histoire et géographie	3 heures.	3 heures.	3 —	3 heures.
Mathémathiques	2 —	2 —	8 —	8 —
Physique et chimie	3 —	3 —	5 —	5 —
Sciences naturelles	2 —	2 —	2 —	2 —
Exercices pratiques de sciences	»	»	2 —	2 —
Dessin	2 h. facultatives.	2 h. facultatives.	2 h. fac. (3) + 2 (1)	2 h. fac. (3) + 2 (1)
Hygiène	12 confér. de 1 h. (4)	»	»	»
Total	18 h. 1/2 + 8 h. fac.	21 h. 1/2 + 4 h. fac.	27 h. 1/2 + 2 h. fac.	28 h. + 2 h. facult.

(1) 2 heures pour le dessin géométrique.

(2) Les élèves auront la faculté de choisir la distribution de ces classes.

(3) Le dessin d'ornement est facultatif.

(4) Ces conférences seront comprises dans le cours de sciences naturelles pour les sections de mathématiques A et B et pour les quatre sections de philosophie et de mathématiques lorsque les sections seront réunies. Elles seront faites en dehors du cours des sciences naturelles pour les sections de philosophie A et B, lorsque ces sections seront séparées.

Art. 2. — Des modifications pourront être apportées dans la répartition hebdomadaire des diverses matières de l'enseignement par les chefs d'établissement, conformément à l'avis des assemblées de professeurs et avec l'autorisation du recteur.

Art. 3. — De nouveaux enseignements pourront être créés par les recteurs, après avis des assemblées de professeurs et des conseils d'administration, dans les lycées qui recevront une subvention fixe de l'Etat pour la dépense de l'internat; dans les autres, par le ministre, sur la proposition des recteurs, après avis des assemblées de professeurs.

Pour les collèges communaux, les propositions soumises par les recteurs aux municipalités en vue de la création de nouveaux enseignements seront accompagnées de l'avis des assemblées de professeurs.

Art. 4. — En principe, dans tout le cours d'études, la durée des classes est de une heure.

Toutefois, en raison de l'âge et du nombre des élèves ou de la nature de l'enseignement, les classes de une heure et demie ou de deux heures pourront être associées dans le cycle supérieur et, exceptionnellement dans le premier cycle, aux classes de une heure, par décision du recteur, sur la proposition du chef d'établissement, après avis de l'assemblée des professeurs.

Décret relatif au Baccalauréat de l'Enseignement secondaire.

TITRE Ier

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article premier. — Les examens qui déterminent la collation du grade de bachelier de l'enseignement secondaire sont subis devant les facultés des lettres et des sciences, au siège des universités et dans les villes désignées par le ministre de l'Instruction publique.

Art. 2. — Les diplômes sont conférés par le ministre de l'Instruction publique dans les formes déterminées par les lois et règlements relatifs aux grades d'État.

Art. 3. — Les jurys d'examens sont composés : 1° de membres de la faculté des lettres et de la faculté des sciences; 2° de professeurs en exercice ou honoraires de l'enseignement secondaire public, agrégés ou docteurs, désignés par le ministre de l'Instruction publique.

Art. 4. — Les professeurs en exercice de l'enseignement secondaire siégeant dans les jurys ne peuvent examiner les élèves de l'établissement auquel ils appartiennent.

Art. 5. — Les jurys sont présidés, suivant les examens, par des membres de la faculté des lettres ou de la faculté des sciences.

La composition des jurys est déterminée par arrêté ministériel.

Art. 6. — Les épreuves sont les unes écrites, les autres orales.

Les épreuves écrites sont éliminatoires.

Art. 7. — Le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales après

échec à ces épreuves, est acquis aux candidats pour les deux sessions suivantes, à la condition qu'ils se présentent, pour réparer leur échec, devant la faculté où ils l'ont subi.

Art. 8. — Aucun ajournement, soit après les épreuves écrites, soit après les épreuves orales, ne peut être prononcé qu'en vertu d'une délibération du jury réuni à cet effet.

Art. 9. — Tout candidat peut produire, en se faisant inscrire, un livret scolaire établi dans les formes prescrites par l'arrêté ministériel du 8 août 1890.

Cette production n'est autorisée que devant la faculté dans le ressort de laquelle se trouve l'établissement auquel appartient le candidat.

Dans l'académie de Chambéry, les livrets scolaires peuvent être produits devant les facultés des universités de Lyon et de Grenoble.

Art. 10. — Les livrets sont examinés par les jurys.

Il est tenu compte, pour l'admissibilité et pour l'admission, des renseignements qu'ils contiennent.

Lorsqu'un candidat a présenté un livret scolaire, il ne peut être ajourné, soit après l'épreuve écrite, soit après l'épreuve orale, sans que le jury ait examiné son livret dans la délibération prévue à l'article 8.

Mention en est portée, sous la signature du président du jury, sur le livret et sur la feuille d'examen.

Art. 11. — Pour les épreuves écrites, sauf pour la version latine, la version grecque et l'épreuve de langues vivantes, il est donné trois sujets, entre lesquels les candidats ont le droit de choisir.

Art. 12. — L'analyse de tout ou partie d'un des textes portés au programme de l'examen, une question d'histoire ou de géographie ne peuvent constituer un sujet de composition écrite.

Art. 13. — En vue d'assurer la concordance entre les études et l'examen et de maintenir les épreuves au même niveau dans les diverses académies, des textes et sujets communs de composition peuvent être envoyés par le ministre.

Art. 14. — Les rapports des doyens sur les sessions, les textes et sujets d'épreuves écrites, auxquels sont joints des séries de compositions et de procès-verbaux des épreuves, et des rapports de proviseurs et principaux sur les résultats de l'examen sont communiqués à une commission composée de membres du Comité consultatif de l'enseignement public (1re et 2e sections, enseignement supérieur et enseignement secondaire).

Cette commission fait un rapport d'ensemble au ministre et indique les observations qu'il paraît utile de porter à la connaissance des jurys.

Périodiquement, en vue de juger de l'état et de la marche des

études, la commission fera la comparaison des résultats obtenus au baccalauréat à plusieurs années d'intervalle.

TITRE II

DES ÉPREUVES

ART. 15. — Les épreuves du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont divisées en deux parties.

ART. 16. — Nul ne peut se présenter aux épreuves de la seconde partie qu'un an après avoir subi avec succès celles de la première.

Aucune dispense ne sera accordée.

L'intervalle compris entre la session d'octobre-novembre et celle de juillet-août compte pour une année.

ART. 17. — Les candidats à la première partie peuvent choisir, au moment de leur inscription, entre quatre séries d'épreuves : *latin-grec; latin-langues vivantes; latin-sciences; sciences-langues vivantes.*

I

LATIN-GREC

Épreuves écrites.

1° Une composition française;
2° Une version latine;
3° Une version grecque.

Épreuves orales.

1° L'explication d'un texte grec;
2° L'explication d'un texte latin;
3° L'explication d'un texte français;

Ces textes sont choisis dans les ouvrages inscrits aux programmes des classes de seconde et de première de la section A de l'enseignement secondaire;

4° Une épreuve de langue vivante étrangère, allemand, anglais, espagnol ou italien, au choix du candidat, suivant le mode déterminé par l'instruction annexée au présent décret;

5° Une interrogation sur l'histoire ancienne, d'après le programme de la classe de première de la section A de l'enseignement secondaire;

6° Une interrogation sur l'histoire moderne, d'après le même programme;

7° Une interrogation sur la géographie, d'après le même programme;

8° Une interrogation sur les mathématiques, d'après le même programme ;

9° Une interrogation sur la physique, d'après le même programme.

II

LATIN-LANGUES VIVANTES

Épreuves écrites.

1° Une composition française ;

2° Une version latine.

3° Une composition en langue vivante étrangère, allemand, anglais, espagnol ou italien, au choix du candidat, d'après le mode déterminé par l'instruction annexée au présent décret.

Épreuves orales.

1° L'explication d'un texte latin ;

2° L'explication d'un texte français ;

Ces textes sont choisis dans les ouvrages inscrits aux programmes des classes de seconde et de première de la section B de l'enseignement secondaire.

3° Deux épreuves sur deux langues vivantes étrangères, dont une porte obligatoirement sur l'allemand ou l'anglais, l'autre sur l'allemand, l'anglais, l'espagnol ou l'italien, au choix du candidat, d'après le mode déterminé par l'instruction annexée au présent décret;

4° Une interrogation sur l'histoire ancienne, d'après le programme de la classe de première de la section B de l'enseignement secondaire;

5° Une interrogation sur l'histoire moderne, d'après le même programme;

6° Une interrogation sur la géographie, d'après le même programme;

7° Une interrogation sur les mathématiques, d'après le même programme;

8° Une interrogation sur la physique, d'après le même programme.

III

LATIN — SCIENCES

Épreuves écrites.

1° Une composition française;

2° Une version latine;

3° Une composition de mathématiques et de physique.

Épreuves orales.

1° L'explication d'un texte latin;

2° L'explication d'un texte français;

Ces textes sont choisis dans les ouvrages inscrits aux programmes des classes de seconde et de première de la section C de l'enseignement secondaire.

3° Une épreuve de langue vivante étrangère, allemand, anglais, espagnol ou italien, au choix du candidat, d'après le mode déterminé par l'instruction annexée au présent décret;

4° Une interrogation sur l'histoire, d'après le programme de la classe de première de la section C de l'enseignement secondaire;

5° Une interrogation sur la géographie, d'après le même programme;

6° Une interrogation sur les mathématiques, d'après le même programme;

7° Une interrogation sur la physique, d'après le même programme;

8° Une interrogation sur la chimie, d'après le même programme.

IV

SCIENCES — LANGUES VIVANTES

Épreuves écrites.

1° Une composition française;

2° Une composition en langue vivante étrangère, allemand, anglais, espagnol ou italien, au choix du candidat, d'après le mode déterminé par l'instruction annexée au présent décret;

3° Une composition de mathématiques et de physique.

Épreuves orales.

1° L'explication d'un texte français choisi dans les ouvrages inscrits aux programmes des classes de seconde et de première de la section D de l'enseignement secondaire;

2° Deux épreuves sur deux langues vivantes étrangères, dont une porte obligatoirement sur l'allemand ou l'anglais; l'autre, au choix du candidat, sur l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien ou le russe, d'après le mode déterminé par l'instruction annexée au présent décret;

3° Une interrogation sur l'histoire, d'après le programme de la classe de première de la section D de l'enseignement secondaire;

4° Une interrogation sur la géographie, d'après le même programme;

5° Une interrogation sur les mathématiques, d'après le même programme;

6° Une interrogation sur la physique, d'après le même programme;

7° Une interrogation sur la chimie, d'après le même programme.

ART. 18. — Dans l'académie d'Alger, l'arabe peut être substitué à une des langues prévues à l'article précédent pour les épreuves orales de langues vivantes.

ART. 19. — Les candidats à la seconde partie peuvent choisir, au moment de leur inscription, entre les deux séries suivantes d'épreuves :

I

PHILOSOPHIE

Épreuves écrites.

1° Une dissertation française sur un sujet de philosophie;

2° Une composition de sciences physiques et de sciences naturelles.

Épreuves orales.

1° Une interrogation sur la philosophie et les auteurs philosophiques;

2° Une interrogation sur l'histoire contemporaine;

3° Une interrogation sur les sciences physiques;

4° Une interrogation sur les sciences naturelles.

Les épreuves de cette série se font d'après les programmes de la classe de philosophie.

II

MATHÉMATIQUES

Épreuves écrites.

1° Une composition de mathématiques;

2° Une composition de sciences physiques ;

3° Une dissertation de philosophie.

Épreuves orales.

1° Une interrogation sur les mathématiques;

2° Une interrogation sur la physique;

3° Une interrogation sur la chimie;

4° Une interrogation sur les sciences naturelles;

5° Une interrogation sur la philosophie;

6° Une interrogation sur l'histoire contemporaine.

Les épreuves de cette série se font d'après les programmes de la classe de mathématiques.

Art. 20. — La valeur de chaque épreuve est exprimée par une note variant de 0 à 20.

Les coefficients suivants sont attribués aux différentes épreuves :

PREMIÈRE PARTIE

I

LATIN-GREC.

Composition française	2
Version latine	2
Version grecque	2
Explication grecque	1
Explication latine	1
Explication française	1
Épreuve de langue vivante étrangère	2
Interrogation sur l'histoire ancienne	1
Interrogation sur l'histoire moderne	1
Interrogation sur la géographie	1
Interrogation sur les mathématiques	0,5
Interrogation sur la physique	0,5

II

LATIN-LANGUES VIVANTES.

Composition française	2
Version latine	2
Composition en langue vivante étrangère	2
Explication latine	1
Explication française	1
1re épreuve de langue vivante	1
2e épreuve de langue vivante	1
Interrogation sur l'histoire ancienne	1
Interrogation sur l'histoire moderne	1
Interrogation sur la géographie	1
Interrogation sur les mathématiques	0,5
Interrogation sur la physique	0,5

III

LATIN-SCIENCES.

Composition française	2
Version latine	2
Composition de mathématiques et de physique	4
Explication latine	1
Explication française	1
Épreuve de langue vivante étrangère	2
Interrogation sur l'histoire	1
Interrogation sur la géographie	1
Interrogation sur les mathématiques	3
Interrogation sur la physique	2
Interrogation sur la chimie	1

IV

SCIENCES-LANGUES VIVANTES.

Composition française	2
Composition en langue vivante étrangère	2
Composition de mathématiques et de physique	4
Explication française	1
Interrogation sur l'histoire	1
Interrogation sur la géographie	1
1re épreuve de langue vivante	1
2e épreuve de langue vivante	1
Interrogation sur les mathématiques	3
Interrogation sur la physique	2
Interrogation sur la chimie	1

DEUXIÈME PARTIE

I

PHILOSOPHIE.

Dissertation philosophique.....	2
Composition de sciences.....	1
Interrogation sur la philosophie et les auteurs philosophiques..	2
Interrogation sur l'histoire contemporaine.....	1
Interrogation sur les sciences physiques.....	1
Interrogation sur les sciences naturelles.....	1

II

MATHÉMATIQUES.

Composition de mathématiques..	2
Composition de sciences physiques.....	2
Dissertation philosophique.....	1
Interrogation sur les mathématiques.....	2
Interrogation sur la physique...	1
Interrogation sur la chimie.....	1
Interrogation sur les sciences naturelles.....	1
Interrogation sur la philosophie.	1
Interrogation sur l'histoire contemporaine.....	1

ART. 21. — Pour être admis, les candidats doivent avoir obtenu la moitié du nombre maximum des points.

Les certificats d'aptitude portent les mentions suivantes :

Passable : quand le candidat a obtenu la moitié du nombre maximum des points.

Assez bien : quand le candidat a obtenu la moyenne de 12 points.

Bien : quand le candidat a obtenu la moyenne de 14 points.

Très bien : quand le candidat a obtenu la moyenne de 16 points.

ART. 22. — Le candidat ajourné ne peut se représenter dans le cours de la même session.

ART. 23. — Sont inscrites sur les diplômes les mentions suivantes :

Latin-grec ; philosophie ou mathématiques;
Latin-langues vivantes; philosophie ou mathématiques;
Latin-sciences; philosophie ou mathématiques;
Sciences-langues vivantes; philosophie ou mathématiques.

ART. 24. — Un arrêté ministériel déterminera la date à laquelle le présent décret sera mis à exécution.

ART. 25. — Les dispositions générales du titre Ier pourront être appliquées par arrêté ministériel aux baccalauréats de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement secondaire moderne, pendant la période où ils seront maintenus à titre transitoire.

ART. 26. — Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires à celles du présent décret.

ART. 27. — Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

ANNEXE

Instruction pour les épreuves de langues étrangères vivantes.

Épreuve écrite. — Elle consiste en une composition dans la langue choisie par le candidat (narration, description, lettre).

Une matière indiquant le plan et fournissant les principales idées du sujet est dictée en langue française.

L'usage d'un dictionnaire en langue étrangère, sans traduction, est autorisé.

Les dictionnaires dont les candidats pourront faire usage seront désignés par arrêté ministériel, après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

La durée de cette épreuve, y compris la dictée, sera de trois heures.

Épreuves orales. — A chaque épreuve orale :

1° L'examinateur remet au candidat un texte facile tiré d'un ouvrage contemporain, ou d'une publication périodique. Le candidat lit ce texte à haute voix. Puis il le résume, en se servant de la langue étrangère.

S'il est dans l'impossibilité de le faire, il lui est permis de présenter son résumé en français, mais ce fait constitue une infériorité dont il est tenu compte dans l'établissement de la note.

L'examinateur pose ensuite quelques questions au candidat au sujet du texte lu par lui : questions et réponses sont faites en langue étrangère;

2° Le candidat explique un court passage d'un auteur classique, choisi parmi ceux qu'il déclarera avoir lus. A propos de ce texte, il lui est posé en français quelques questions grammaticales et littéraires auxquelles il pourra répondre soit en français, soit en langue étrangère.

En ce qui concerne l'arabe, une instruction spéciale déterminera ultérieurement les conditions de l'examen.

Arrêté relatif au Baccalauréat de l'Enseignement secondaire.

TITRE Ier

SESSIONS D'EXAMENS

ART. 1er. — Les facultés des sciences et des lettres procèdent, chaque année, en deux sessions, aux examens du baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Les sessions ont lieu : la première à la fin, la seconde au commencement de l'année scolaire.

Les dates des sessions et les dates d'ouverture du registre d'inscription sont fixées par arrêtés ministériels.

TITRE II

CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ A L'EXAMEN

ART. 2. — Tout candidat doit déposer ou faire déposer, dans les délais fixés ci-après, au secrétariat de la faculté des sciences ou de la faculté des lettres, les pièces suivantes :

1° Son acte de naissance dûment légalisé, constatant qu'il a l'âge requis par les règlements;

2° Une demande écrite en entier de sa main, signée de ses nom et

prénoms. Si le candidat est mineur, sa demande doit être accompagnée de l'autorisation de son père ou tuteur.

La signature du candidat et, s'il est mineur, celle de son père ou tuteur, doivent être légalisées ;

3° Une note indiquant quelle série d'épreuves il demande à subir.

A ces pièces peut être joint le livret scolaire prévu par l'article 9 du décret en date du 31 mai 1902.

ART. 3. — Les inscriptions sont reçues :

Au Secrétariat de la Faculté des lettres, pour les mentions ci-après désignées de la première partie : *Latin-grec; Latin-langues vivantes; Latin-sciences;* et la mention : *Philosophie* de la seconde partie;

Au Secrétariat de la Faculté des sciences, pour la mention : *Sciences-langues vivantes* de la première partie, et la mention *Mathématiques* de la seconde partie.

ART. 4. — Tout candidat régulièrement inscrit doit être examiné dans la session pour laquelle il s'est fait inscrire.

ART. 5. — L'inscription n'est valable qu'après consignation des droits à acquitter.

TITRE III

FORME DES EXAMENS

ART. 6. — Les compositions écrites ont lieu, au choix des facultés, soit en une série unique, soit en séries simultanées ou en séries successives.

Dans le premier cas, il y a au moins un centre de composition dans chaque département de l'académie.

Dans le second cas, les compositions ont lieu au siège de la faculté, et chaque série comprend, au maximum, 30 candidats.

Dans tous les cas, elles se font sous la surveillance d'un membre du jury.

ART. 7. — Sauf dans le cas où ils sont envoyés par le ministre, les textes et sujets des épreuves écrites sont choisis par le doyen de la Faculté des lettres pour les compositions littéraires; par le doyen de la Faculté des sciences pour les compositions scientifiques.

ART. 8. — Chaque candidat, immédiatement avant de subir les épreuves, écrit et signe, sur un registre spécial visé et paraphé par le doyen, une déclaration conforme au modèle annexé. Le secrétaire vérifie l'identité de la signature et de l'écriture en les confrontant avec celle de la demande du candidat.

Les candidats sont prévenus des suites que pourraient avoir pour eux d'après les lois et règlements, les fausses signatures apposées aux actes, ainsi que toute autre fraude ou tentative de fraude.

ART. 9. — Les candidats ne peuvent avoir aucune communication avec le dehors ou entre eux, sous peine d'exclusion. Il leur est interdit d'apporter aucun papier, aucun cahier, aucune note, aucun livre autre que les dictionnaires autorisés et les tables de logarithmes.

Ils ne peuvent faire usage que des feuilles de papier qui leur sont remises.

ART. 10. — La durée des compositions est fixée ainsi qu'il suit :

PREMIÈRE PARTIE

Latin-Grec.

Composition française, trois heures.
Version latine, trois heures.
Version grecque, trois heures.

Latin-Langues vivantes.

Composition française, trois heures.
Version latine, trois heures.
Composition en langue vivante étrangère, trois heures.

Latin-Sciences.

Composition française, trois heures.
Version latine, trois heures.
Composition de mathématiques et de physique, quatre heures.

Sciences-Langues vivantes.

Composition française, trois heures.
Composition en langue vivante étrangère, trois heures.
Composition de mathématiques et de physique, quatre heures.

SECONDE PARTIE

Philosophie.

Dissertation française sur un sujet de philosophie, quatre heures.
Composition sur les sciences physiques et naturelles, deux heures.

Mathématiques.

Composition de mathématiques, trois heures.
Composition de sciences physiques, trois heures.
Dissertation philosophique, trois heures.

ART. 11. — Les épreuves orales sont publiques.

ART. 12. — La durée de l'examen oral est, en moyenne, de trois quarts d'heure pour chaque candidat.

TITRE IV

DES JURYS

ART. 13. — Les jurys sont composés ainsi qu'il suit :

PREMIÈRE PARTIE

Latin-Grec.

Six examinateurs, dont trois membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire,

Latin-Langues vivantes.

Cinq examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

Latin-Sciences.

Six examinateurs, dont trois membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

Sciences-Langues vivantes.

Cinq examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

DEUXIÈME PARTIE

Philosophie.

Quatre examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et deux membres de l'enseignement secondaire.

Mathématiques.

4 examinateurs, dont 2 membres de l'enseignement supérieur et 2 membres de l'enseignement secondaire.

En cas de besoin, il pourra être adjoint aux jurys des examinateurs spéciaux pour les langues vivantes.

En cas d'empêchement imprévu, un membre de l'enseignement supérieur peut être remplacé par un membre de l'enseignement secondaire dans un jury et réciproquement.

Art. 14. — La présidence appartient au doyen et, à son défaut, au membre de l'enseignement supérieur le plus ancien dans la faculté.

Dans le cas où le jury est formé d'un nombre pair de membres, la voix du président est prépondérante.

TITRE V

POLICE DES EXAMENS

Art. 15. — Les registres des procès-verbaux sont tenus par les secrétaires des facultés.

En cas de fraude ou de tentative de fraude à l'examen, les dispositions de l'article 41 du décret du 21 juillet 1897 sont immédiatement appliquées.

Art. 16. — Les certificats d'aptitude, auxquels sont annexés les actes de naissance des candidats, sont transmis au recteur pour recevoir, s'il y a lieu, son visa.

Le doyen de la faculté adresse en même temps au recteur une copie du procès-verbal de chaque séance, lequel est signé à l'original par tous les membres du jury, et un rapport sur l'ensemble des examens et sur la force relative des épreuves. Il y joint les compositions faites par chaque candidat, corrigées et annotées par les membres du jury.

Art. 17. — Dans les quinze jours qui suivent la fin de la session, le recteur transmet les différentes pièces au ministre de l'Instruction publique avec ses observations.

Dans le cas où il croit devoir refuser son visa aux certificats d'aptitude pour cause de vice de forme dans l'examen, le recteur expose les faits dans un rapport spécial au ministre.

Art. 18. — Les diplômes sont transmis au recteur qui les délivre après les avoir signés.

Nul diplôme n'est remis à l'impétrant qu'après que celui-ci a apposé sa signature tant sur le titre même que sur le registre spécial qui sert à constater la remise du diplôme, ou sur un récipissé qui doit être annexé à ce registre.

Tout diplôme qui ne porte point la signature de l'impétrant et celle du recteur est sans valeur.

Art. 19. — Les dispositions du titre Ier du présent arrêté seront appliquées aux examens des baccalauréats de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement secondaire moderne pendant la période où ils sont maintenus à titre transitoire.

Art. 20. — Sont abrogées toutes les dispositions contraires à celles du présent arrêté.

Arrêté concernant les examens d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges de garçons.

ARTICLE PREMIER. — Les commissions chargées d'examiner les candidats aux bourses des lycées et collèges de garçons sont composées d'un inspecteur d'académie, président, et de quatre membres choisis par le recteur parmi les professeurs ou les anciens professeurs des facultés, des lycées et des collèges; des professeurs de langues vivantes sont adjoints au jury pour les catégories où les langues vivantes sont obligatoires.

ART. 2. — Les examens ont lieu dans la première quinzaine d'avril au chef-lieu du département.

Les candidats doivent être inscrits du 1er au 25 mars au secrétariat de la préfecture de leur résidence ou de la résidence de leur famille.

La demande d'inscription est accompagnée : 1° de l'acte de naissance de l'enfant; 2° d'un certificat du chef de l'établissement où il a commencé ses études: ce certificat donne le relevé sommaire des notes obtenues par l'élève pour la conduite et le travail depuis la rentrée des classes et pendant l'année scolaire précédente, la liste de ses places de composition, avec indication de sa classe et du nombre des élèves de sa division, la liste de ses prix et accessits; le certificat n'est pas exigé des candidats qui ont été élevés dans leur famille; 3° d'une déclaration du père de famille faisant connaître sa profession, les prénoms, âge, sexe et profession de chacun de ses enfants vivants, le montant de ses ressources annuelles et celui de ses contributions; la dite déclaration, qui doit être signée du postulant et certifiée exacte par le maire de la commune, indiquera en outre si des bourses, remises ou dégrèvements ont déjà été accordés précédemment au candidat ou à ses frères ou sœurs.

ART. 3. — Les candidats sont distribués en séries, suivant leur âge, chaque série correspondant à une classe.

Toutefois, par application de l'article 6 du décret du 6 août 1895[1], si un candidat appartient déjà à une classe supérieure à celle de son âge, il est tenu de subir l'examen sur les matières de cette classe, à moins que sa famille n'ait fait connaître expressément, dans sa demande, son intention de la lui faire redoubler.

Le résultat de l'examen n'est valable que pour un an.

Aucune dispense d'âge ou de stage n'est accordée.

Pour la 1re série et les séries supérieures, aucun stage préalable dans un lycée ou collège n'est exigé des candidats.

La série élémentaire comprend les candidats qui, justifiant du stage prescrit par l'article 7 du décret du 6 août 1895[2], doivent entrer en septième;

La 1re série comprend ceux qui doivent entrer en sixième;

La 2e série ceux qui doivent entrer en cinquième, et ainsi de suite.

ART. 4. — Pour être inscrits, les candidats doivent avoir, avant le 1er janvier de l'année où l'examen est subi :

Dans la série élémentaire, moins de onze ans révolus;

1. Art. 6. — Les bourses sont accordées pour les classes auxquelles donne accès l'examen subi.

Aucun candidat ne peut être admis comme boursier dans une classe supérieure à celle pour laquelle il a concouru.

2. Art. 7. — Les candidats aux bourses de la classe de septième doivent justifier, au moment de l'examen, d'un stage de six mois au moins dans un lycée ou dans un collège.

Dans la 1re série, moins de douze ans;
Dans la 2e série, moins de treize ans;
Dans la 3e série, moins de quatorze ans;
Dans la 4e série, moins de seize ans;
Dans la 5e série, moins de dix-sept ans;
Dans la 6e série, moins de dix-huit ans.

ART. 5. — Les candidats sont examinés, savoir :

Dans la série élémentaire, sur les matières du programme de huitième ;

Dans la 1re série, sur les parties communes aux programmes du cours moyen de l'enseignement primaire et à celui des classes élémentaires des lycées.

Dans la 2e série, sur les matières de sixième et ainsi de suite.

ART. 6. — L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite et une épreuve orale.

L'épreuve écrite est éliminatoire; elle comprend :

Pour la série élémentaire :

1° Une dictée française suivie de questions très simples sur certaines parties du texte dicté permettant de constater chez les candidats la connaissance des premières notions de grammaire et l'intelligence du texte; 2° une petite composition sur une des matières du cours.

Pour la 1re et la 2e série de la division A :

1° Une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté permettant de constater chez les candidats la connaissance de la langue et l'intelligence du texte; 2° une composition française ou une composition sur une des matières du cours (histoire, géographie, sciences).

Pour la 3e, la 4e et la 5e série de la division A :

1° Une composition française ou une composition sur une matière du cours; 2° une version latine.

Pour la 1re et la 2e série de la division B :

1° Une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté permettant de constater chez les candidats la connaissance de la langue et l'intelligence du texte; 2° une composition française ou une composition sur une des matières du cours.

Pour la 3e, la 4e et la 5e série de la division B :

1° Une composition française ou une composition sur une matière du cours; 2° un exercice écrit de langues vivantes.

Pour la 6e série (2e cycle) :

1° *Section A.*

Une composition française et une version latine ou grecque.

2° *Section B.*

Une composition de langues vivantes et une version latine.

3° *Section C.*

Une composition de sciences et une version latine.

4° *Section D.*

Une composition de sciences et une composition de langues vivantes.

Pour la version latine et la version grecque, l'usage du dictionnaire est autorisé.

ART. 7. — La durée des épreuves écrites est fixée ainsi qu'il suit[1] :

Série élémentaire : Dictée, 1 heure; composition, 1 heure.

1re série : Dictée, 1 heure; composition, 1 heure et demie.

2e série : Dictée, 1 heure; composition, 1 heure et demie.

Dans les autres séries, la durée de chacune des compositions est de deux heures.

1. Non compris le temps de la dictée du sujet.

ART. 8. — Le nombre maximum des points à compter pour chaque épreuve écrite est de 20. Pour être admis à l'épreuve orale, le candidat doit obtenir au moins 20 points dans l'ensemble des deux épreuves écrites.

La nullité d'une composition peut entraîner l'ajournement.

ART. 9. — L'examen oral comprend :

Dans la série élémentaire, deux épreuves :

Lecture d'un texte français suivie de questions très simples.
Interrogation sur l'arithmétique et les leçons de choses.

Dans la 1re série des divisions A et B, trois épreuves :

Lecture et explication d'un texte français (coefficient double);
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie.

Pour la 2e, la 3e et la 4e série de la division A, cinq épreuves :

Explication française;
Explication latine;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 2e, la 3e et la 4e série de la division B, cinq épreuves

Explication française;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 5e série de la division A, cinq épreuves.

Explication française;
Explication latine ou grecque;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 5e série de la division B, cinq épreuves :

Explication française;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 6e série,

Section A, six épreuves :
Explication française;
Explication latine;
Explication grecque;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur les langues vivantes.

Section B, six épreuves :

Explication française;
Explication latine;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Explications et interrogations sur deux langues étrangères.

Section C, six épreuves :

Explication française;
Explication latine;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire ou la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Section D, six épreuves :

Explication française;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Explications et interrogations sur deux langues étrangères.

ART. 10. — Une note de 0 à 10 est attribuée à chaque épreuve orale.

Nul ne peut être admis définitivement au certificat d'aptitude qu'avec la moitié du maximum des points attribués à l'ensemble des épreuves écrites et orales.

La nullité d'une épreuve peut entraîner l'ajournement.

ART. 11. — Les épreuves de langues vivantes, à l'examen oral, portent sur l'anglais, l'allemand, l'italien ou l'espagnol.

Dans les séries où deux langues sont représentées, l'une des épreuves porte obligatoirement sur l'allemand ou l'anglais.

L'usage du lexique est autorisé dans les épreuves écrites.

ART. 12. — Immédiatement après les examens, le président du jury rédige un procès-verbal auquel il joint la liste nominative des candidats qui se sont présentés, avec les notes qu'ils ont obtenues; les candidats sont inscrits sur cette liste, par ordre alphabétique et par séries.

Le procès-verbal est transmis au ministère avec la liste des candidats, dans la quinzaine qui suit la clôture de la session.

ART. 13. — Les examens qui n'auraient pas été subis dans les conditions réglementaires peuvent être annulés par le ministre.

ART. 14. — L'obtention du certificat d'aptitude ne confère aucun droit absolu. Toutes les demandes de bourses de l'État sont soumises à une commission centrale, siégeant au ministère, qui les classe par ordre de mérite, d'après l'ensemble des titres produits à l'appui.

Cette commission tient compte aux candidats des deux premières séries de la production du certificat d'études primaires.

ART. 15. — Sont dispensés de l'examen d'aptitude, en vue de l'obtention d'une bourse nationale :

1° Les boursiers nationaux d'enseignement primaire supérieur transférés dans l'enseignement secondaire par application de l'article 61 de l'arrêté sur les bourses d'enseignement primaire supérieur;

2° Les boursiers départementaux ou communaux d'enseignement secondaire, qui ont été nommés antérieurement à la suite d'un examen subi dans les conditions réglementaires.

ART. 16. — Les arrêtés des 12 janvier 1887 et 2 février 1892 sont et demeurent rapportés.

Questions historiques.

LES BASQUES

Gauden Eskualdun, « Restons Basques » : cette devise se lit, en inscription, sur le chalet de la vigne de M. J.-B. Mendiboure, à Sare dans le pays basque; elle se dégage aussi de la lecture du livre consacré par M. Wentworth Webster[1], Anglais d'origine, à son séjour d'élection.

Non pas qu'il nous conseille de devenir basques, et de le demeurer ensuite. Mais il laisse entendre que la race basque impose ou mérite trois devoirs : à ceux qui lui appartiennent, de maintenir pieusement sa langue et ses traditions ; aux étrangers qui l'approchent, de l'étudier avec sympathie et impartialité ; à la France qui en est la souveraine pour un cinquième, de la protéger sans crainte, sans jalousie et sans malice. M. Webster a trois fois raison.

Il a prêché d'exemple. Depuis longtemps, il a élu domicile à Sare, au pied de cette montagne de la Rhune[2], qui fait parfois l'effet d'être le sommet maître et divin du pays basque, comme le Puy-de-Dôme régnait chez les Arvernes : d'en haut, disaient les vieux géographes, on aperçoit quatre royaumes, France, Navarre, Espagne, Aragon, entre lesquels les gens de l'*Escuara* ont vécu resserrés et libres ; d'en haut encore, le Basque voit s'étendre au loin les domaines de ses ambitions passagères ou de ses affections éternelles : l'océan, la forêt et la montagne. — Sare et ses archives ont offert à M. Webster le souvenir d'une communauté qui s'intitulait « République » au temps de Louis XIV, et qui traitait fièrement avec les paroisses voisines, sans consulter

1. *Les loisirs d'un étranger au pays basque*, non mis dans le commerce. Chalon-sur-Saône, Bertrand, 1901, in-8 de XXIV-360 pages.

2. Orthographe française et fantaisiste; le vrai nom est *Larrun* (*larr*, pâturage ; *un* = jadis *hun*, bon), p. 351.

le roi de France, son maître apparent, et sans même utiliser le papier timbré à la marque royale[1]. Ainsi, en vue de la Rhune et dans la maison Crespo de Sare, l'auteur de ce livre a vécu en plein cœur du pays basque : nul savant ne comprend ce pays que dans la mesure où il l'habite[2]. — De là, il a parcouru sans relâche les vallées voisines, et il les a vues en observateur qui trouve sur-le-champ la note juste et le trait exact. — Puis, il a lu tout ce qui a été écrit pour ou sur les Basques, depuis l'inscription d'Hasparren jusqu'au Nouveau Testament traduit par Liçarrague sous les auspices de Jeanne d'Albret, « le plus précieux joyau de leur littérature »[3], et depuis le Cartulaire de Sainte-Marie de Bayonne jusqu'aux appels des danseurs de Saint-Jean-Pied-de-Port ou des joueurs de pelote de Cambo et de Saint-Jean-de-Luz. — Enfin, il s'est toujours tenu soigneusement en garde contre toute hypothèse : s'il n'a cessé de rapprocher des institutions basques les institutions similaires que lui ont présentées d'autres peuples, vivants ou disparus, il n'a pas transformé ses comparaisons en arguments, il ne nous lance dans aucune aventure de linguistique ou de sociologie.

Cependant, de ces faits réunis avec sagesse et patience, il semble que ressorte une théorie, sinon sur l'origine, du moins sur la nature des choses basques.

De ces choses, la langue est celle qui la première attire l'attention, et qui étonne le plus. M. Webster se défend de toute théorie nouvelle sur l'*Escuara ;* il renvoie aux travaux de ses prédécesseurs, et notamment à ceux de M. Julien Vinson, auquel ce livre est dédié : car M. Vinson est le maître incontesté en la matière, et si, dans ce monde d'érudits bascophiles où toutes les nations savantes sont représentées, la France tient encore le premier rang, c'est à lui qu'elle le doit.

Cependant, M. Webster n'évite pas de prendre parti dans la grosse question qui divise toujours ces érudits : celle de l'origine ibérique ou hispanique de l'*Escuara*. Il est franchement du côté de ceux qui y croient. *Irriberri* en basque signifie « ville neuve »; et les villes neuves, chez les Ibères de l'époque romaine ou préromaine, s'appelaient *Iliberris*, ce qui est la même chose. La

1. Le papier timbré n'apparaît qu'en 1772 dans les conventions entre Sare et les paroisses espagnoles (p. 174).

2. C'est pour cela qu'un des meilleurs livres qui aient été écrits sur le pays basque est celui de M. J. Vinson, *Les Basques et le pays basque*, Paris, Cerf, 1882.

3. Imprimé à La Rochelle en 1571. Il faut voir le très bel exemplaire acquis récemment par la Bibliothèque de Bayonne, où M. Hiriart s'occupe, pour le plus grand profit de la science, de constituer un fonds particulier d'ouvrages basques.

langue basque est donc le dernier vestige d'un idiome apparenté à ceux que parlaient les Ibères aux abords de l'ère chrétienne : voilà sa pensée.

Ce n'est pas à dire qu'il faille voir dans l'*Escuara* une petite fille de l'Ibère aussi pure et aussi légitime que l'Italien est le descendant du Latin. Son vocabulaire est étrangement mêlé; l'*Escuara* a vécu, en grande partie, de mots d'emprunts ; tous les dialectes avec lesquels elle a été en contact ont déposé des termes dans les mailles de son dictionnaire : on y trouve des radicaux grecs, latins, celtiques, espagnols, français, limousins. La langue basque fait vivre côte à côte des racines venues des régions les plus diverses. Et c'est ce qui peut faire parfois douter de l'origine ibérique de son premier fonds : qui nous dit qu'elle n'a pas emprunté aux dialectes ibères *irri* = ville et *berri* = neuf, comme elle a peut-être emprunté au latin *arbola* = arbre et *errege* = roi ?

Ce n'est pas à leurs mots que les Basques ont tenu, c'est à leur grammaire (conjugaison surtout). Elle est la grande et éternelle originalité de la langue. Alors que le français, le latin, toutes les langues indo-européennes sont inflexionnelles, l'*Escuara* est et demeure agglutinante[1], comme le finnois, comme le hongrois : elle est, dans l'Europe occidentale, un îlot linguistique à procédés de soudure étranges et primitifs. Une strophe basque, à première vue, ressemble à un fragment du Kalewala :

Viba Françiako generalac
Eta soldadouac oro :
Cientako loxa dira
Munduko eresoma oro,

pour copier chez M. Webster une des chansons qu'on chantait en 1792 :

« Vivent tous les généraux et tous les soldats de la France ! Tous les royaumes du monde ont peur de vous. »

C'est cette grammaire agglutinante qui est le mystère du pays basque. D'où vient-elle ? De l'Ibère ? il faudrait, pour pouvoir l'affirmer, savoir traduire les inscriptions ibériques, et elles attendent encore leur Champollion. Du Ligure ? mais il ne reste à peu près rien de cette langue ligure, dont la recherche est, pour

1. Dans les langues agglutinantes, une partie du mot est formée d'une racine principale, indiquant la signification fondamentale de ce mot ; l'autre partie est formée d'une ou plusieurs racines accessoires, indiquant les relations et les modes d'être divers de la racine capitale. La flexion consiste en ce fait qu'une racine peut éprouver une modification phonique capable d'indiquer les diverses relations de cette racine. Hovelacque, *Études de linguistique et d'ethnographie*, 1898, p. 23.

les savants de nos jours, la plus passionnante et la moins satisfaite des curiosités.

Je m'arrête volontiers sur cette question ligure, quoique M. Webster ne la soulève pas, parce qu'il faudra tôt ou tard, je le suppose du moins, la poser et l'étudier à propos et à l'aide des noms du pays basque.

Que, sous la couche ibérique et basque, il y ait, dans le vocabulaire des noms de lieux de la région de l'*Escuara*, une couche ligure, cela me paraît infiniment probable. Cette couche, vous la trouverez comme le *substratum* toponymique de toutes les régions occidentales de l'Europe : en Espagne, en France, en Italie, en Angleterre, en Allemagne : le pays basque n'a pu faire exception. Il n'a pas échappé à l'action de cette race aborigène et pélasgique que les vieilles traditions italiotes et grecques nous montrent à l'aube de toutes les histoires, et que les recherches contemporaines retrouvent, par les noms de lieux, autour de toutes les sources, au sommet de toutes les montagnes, au fond de toutes les baies du monde rhénan ou méditerranéen. Il suffit du reste d'ouvrir le *Dictionnaire topographique des Basses-Pyrénées* pour y reconnaître des noms à tournure ligure, *Ascain*, *Narbonne* (*Arbonne*), et *Sare*[1] même, si chère à M. Webster.

Mais n'est-ce que parmi les noms de lieux que les Ligures ont laissé des vestiges dans le pays basque ? N'est-il rien resté de leurs formes grammaticales, de leur vocabulaire, dans l'*Escuara?* Les Basques eux-mêmes ne sont-ils pas, en partie, leurs descendants, plus ou moins mêlés à des nouveau-venus, Ibères ou autres ? Les habitants des montagnes du golfe gênois passaient, il y a vingt siècles, pour les représentants authentiques des hommes de la Ligurie : en auraient-ils laissé d'autres dans les Pyrénées du golfe cantabrique, différents et non moins tenaces ? Submergés ailleurs par les migrations des races du nord ou les conquêtes des armées du sud, les Ligures ne se seraient-ils maintenus intacts et résistants que dans ces deux coins de terre, dans ces régions recourbées où les deux plus grandes chaînes de l'Europe viennent rejoindre ses deux plus grandes mers ?

Je pose ces questions non seulement sans y répondre, mais sans prévoir de réponse. Je ne doute pas qu'on ne les résolve un jour. J'ai pleine confiance dans l'avenir de la science, même de celle des races primitives. Mais elle commence à peine. Nous ne sommes, en ces choses, qu'aux premiers balbutiements de l'érudition.

1. Cf. Holder, *Altceltischer Sprachschatz*, t. II, col. 1367. C'est, peut-être, un nom ligure de cours d'eau (cf. le Sarno en Campanie, le Serio = *Sarius* en Lombardie).

Mais la langue n'est pas la seule anomalie de la nationalité basque : et c'est le mérite de M. Webster de nous avoir sans cesse rappelé qu'elle n'est qu'un des éléments de son originalité. Après elle, et presque autant qu'elle, il faut étudier les habitudes physiques, intellectuelles et sociales.

Il est vrai que le type physique du Basque est moins facile à caractériser que sa langue. Je dirais volontiers qu'il se reconnait plus vite qu'il ne se définit. Quiconque suit la vallée de la Nive après son confluent avec l'Adour s'aperçoit, dès la montée vers le Haut Pays, qu'il pénètre dans une humanité différente : et il l'éprouve par une sensation précise et forte qu'il ne pourra analyser qu'à la longue.

On a supposé, à cause des analogies linguistiques, que le Basque, comme le Finnois ou le Hongrois, n'est pas d'origine aryenne. Je ne l'affirmerai pas, ne sachant plus d'ailleurs au juste ce qu'il faut entendre par les Aryens. En tout cas, par la majesté du port, la régularité des traits, l'harmonie de la démarche, le Basque ne le cède en rien aux plus beaux types de la race indo-européenne. Il a en outre je ne sais quoi de rapide, de décidé, d'équilibré, de solide, d'agilité sûre, de volonté rythmée, si je peux dire, qui ne se retrouve pas chez ses voisins du nord, à la grâce plus molle, à la souplesse plus débile, aux attitudes plus désordonnées. Je parle des femmes comme des hommes.

Les Basques ont, comme principaux moyens de supériorité physique, la marche, la course, la danse, la vigueur adroite et flexible du bras. Cela a été dit si souvent, qu'il est oiseux de le répéter. Plus souvent encore qu'on ne le croit. Cette agilité des jambes et cette sûreté des jarrets furent admirées par les géographes grecs dès qu'ils connurent les gens de ces montagnes. César apprécia ces qualités en homme qui avait la terrible science de ce qu'un corps peut rapporter en tant que capital militaire : car il utilisa les hommes des Pyrénées comme fantassins d'arme légère, lors de sa foudroyante conquête du monde romain [1].

En cela le Basque n'a point dégénéré. Ce peuple n'a pas su vieillir.

J'appelle vieillir perdre ses qualités ou changer ses habitudes.

Posidonius racontait, au sujet des peuplades du nord de l'Espagne, qu'elles célébraient par des danses le culte de leur principale divinité, et la plupart des religions, dans leur âge primitif, ont eu en la danse un rite essentiel. Aujourd'hui la danse basque est uniquement laïque. Mais elle présente une telle gravité, elle est si réglée dans les pas, les gestes et les attitudes, qu'elle trahit

1. César, *De bello civili*, I, 39, 2.

tout de suite son origine rituelle et son caractère hiératique. D'ailleurs, jusque vers 1830, il y avait encore des danses strictement religieuses ; et à cette date, à Iholdy et dans les environs, elles étaient une manière d'honorer le Saint-Sacrement.

M. Webster nous fait connaître ou nous rappelle bien d'autres survivances des « états religieux » successifs de ce peuple. Voici d'abord le souvenir de la première des religions, le culte de la lune, aujourd'hui encore la religion essentielle de tant de peuples africains : le nom de Dieu en basque est *Jaungoikoa*, qui est, dit-on, un raccourci de *Jaungoikokoa*, « le Seigneur de la Lune » ou peut-être simplement « le Seigneur Lune ». — Au temps des Romains, le dieu principal dans ces régions a pu être le Mercure celto-latin : celui-ci fut le plus grand ennemi des évangélisateurs de la Gaule, et c'est sa forme que le diable revêtait de préférence. Or, dans les Pastorales basques, les Satans tiennent encore à la main des espèces de caducées à la Mercure. — Le pays basque a été, au temps de Henri IV, le rendez-vous des sorciers, et on sait que les dieux des sorciers ne sont souvent que les dieux attardés et traînards des religions en fuite. — La fête chrétienne du *Corpus Christi*, qui a cependant déjà une glorieuse existence, mais qui, après tout, n'est pas une fête primitive (elle date de 1264), est encore appelée en *Escuara* la *phesta berria*, « la nouvelle fête ». — Le prêtre basque fut pendant longtemps contraint à une sorte de mariage ou de concubinat analogue à celui de l'Église primitive. — Ainsi, les usages qui disparaissaient ailleurs, les Basques les conservaient en leurs pratiques ou en leurs croyances. Toutes les formes religieuses évanouies ont laissé chez eux des résidus plus solides que chez les autres peuples de l'Europe, qui furent plus amateurs de nouveautés, plus mobiles d'humeur, plus faciles à recevoir les impressions et les ordres du dehors.

Les ordres d'une puissance lointaine, voilà ce que le Basque a regardé longtemps comme une formule d'outrage. Rien qu'à voir sa face fière et têtue, on devine qu'il ne veut obéir qu'à lui-même et à ses pairs.

M. Webster suit de siècle en siècle ces habitudes indépendantes des vallées des *Escualdunac*. J'aurais parfois voulu qu'il remontât plus loin qu'il n'a fait, et qu'il insistât sur cette inscription romaine d'Hasparren, monument en langue latine sans doute, mais qui est bien d'esprit basque.

Au second siècle de notre ère, les Neuf Peuples d'entre Pyrénées et Garonne formaient, dans l'empire romain, une province de la Gaule, et ces Neuf Peuples souffraient de se voir ainsi confondus avec les Celtes, leurs rivaux et leurs voisins. Ils déléguèrent à

l'empereur un de leurs concitoyens, Vérus, pour obtenir qu'ils fussent séparés de la Gaule et groupés en une province distincte. Vérus réussit, et, de retour de Rome, il rappela dans une inscription le résultat de sa mission « autonomiste », et dédia un autel de reconnaissance au « génie » de la communauté d'Hasparren.

Cette inscription, monument historique au premier chef, est aujourd'hui soigneusement conservée dans l'église de cette bourgade :

Pro Novem Populis obtinuit sejungere Gallos,

dit-elle. Voilà qui sonne fièrement basque. Le plus ancien texte que ce pays nous a laissé est celui qui révèle le plus son caractère permanent. Quand on visite Hasparren, on ne s'étonne pas de ce qu'un homme de l'endroit ait été choisi, il y a dix-huit siècles, pour être le défenseur des *fueros* aquitains. Hasparren est presque une ville, propre, élégante, confortable, dans une région riche et fort accessible ; mais les habitants en demeurent attachés à leur langue et à leur « place » de jeu avec une orgueilleuse et louable insistance. Les voyageurs de commerce y vont et viennent ; les marchés et les concours agricoles y attirent des étrangers d'assez loin; la politique générale y pénètre et y divise : mais le Basque d'Hasparren voit tous ces éléments d'influence lointaine passer et repasser devant lui sans perdre son culte *genio pagi*, « au génie du pays », comme dit l'inscription de Vérus.

Il faut lire avec soin, chez M. Webster, deux chapitres sur le mot de « république » et sur les « faceries » ou conventions interparoissiales : on verra quelles ont été, dans les vallées basques, et la durée et l'avantage de cette autonomie, que leurs habitants n'ont cessé de défendre depuis les temps de Vérus, sans doute aussi depuis ceux de Sertorius et de Pompée. Extraordinaire chose, vraiment, que ce *Bilẓaar* ou Conseil du Labourd, dont les députés étaient librement élus par les hommes des paroisses « pour traiter de leurs besognes communes », et qui se réunissait à Ustaritz dans « le bois de *Capitoloherri* » ou la pierre du Chapitre : qu'est-ce ceci, sinon tout à la fois un bois sacré, une pierre du conseil, un souvenir médiéval, un amalgame de toutes les époques de liberté primitive ? — Si, trois fois, — lors de la renaissance communale du XIIIe siècle, de la renaissance littéraire du XVIe, de la renaissance populaire du XVIIIe, — le mot de République a sonné plus haut dans la France entière, il n'a cessé de retentir dans les régions pyrénéennes ; et le gros bourdon de

la Révolution n'a fait souvent que chanter les airs des claires clochettes des vallons basques.

Il est vrai qu'il les a faites se taire, et que l'autonomie locale a disparu après 1789. M. Webster n'est pas sans la regretter un peu : depuis la Révolution, certaines sources de richesses du pays basque ont été fort compromises par négligence ; sa valeur forestière a singulièrement diminué ; la Rhune, qui fut autrefois couverte de hêtres jusqu'au sommet, n'a plus guère d'arbres à présent, et l'on peut se demander si l'incurie des habitants à l'endroit de leurs bois ne vient pas de ce que, moins libres de leur budget communal, ils s'intéressent moins aux ressources publiques de leurs terres.

Mais, ce que M. Webster regrette franchement, ce sont les efforts faits au sud des Pyrénées pour imiter l'uniformité administrative qui est la règle au nord. « L'administration provinciale et municipale des Basques a été excellente ; même au temps où l'Espagne accélérait le plus sa propre décadence, les provinces vascongades faisaient exception. Il n'y avait pas de brigands, le pays était sûr, le peuple satisfait. L'administration espagnole, une des plus négligentes et des plus dispendieuses de l'Europe, va tout recouvrir de sa boue ; et personne ne peut voir sans douleur s'y engloutir la probité, la sagesse pratique des Euskariens [1]. »

Les traditions des petits peuples que les États souverains ne proscrivent pas par leurs lois, ils les tuent presque aussi sûrement par leur contact. C'est le cas des traditions sociales et littéraires. Combien auront disparu dans trente ans, de celles que M. Webster a pu noter encore ?

Le droit et le devoir du « voisinage » n'existe plus dans la loi des communautés basques ; mais il reste encore çà et là des coutumes qui en dérivent. A Sare, quand un habitant est à l'agonie, c'est son plus proche voisin « du côté de l'Église », qui doit aller chercher le prêtre ; à l'enterrement, c'est toujours « le premier voisin » qui conduit le deuil ; dans les mariages, la demoiselle ou le garçon d'honneur sont toujours la jeune fille ou le jeune homme « de la maison la plus près du côté de l'Église ».

La prééminence de la primogéniture n'est plus en droit qu'un

1. L'opinion contraire a été soutenue par M. J. Vinson, p. 47 de son livre : « Les *fueros*, où rien ne répond aux besoins des générations actuelles, où rien n'est conforme aux principes du droit social moderne, iront bientôt rejoindre ces institutions du passé, qu'on salue avec respect parce qu'elles étaient, à leur époque, d'utiles instruments de progrès et de liberté, mais dont le maintien ou la résurrection seraient absolument regrettables, parce qu'elles embarrasseraient sans profit la marche en avant d'un généreux peuple. »

souvenir déjà lointain. Et cependant, à Sare même, dit M. Webster, « j'ai entendu l'aînée de mes filles appelée en basque « Mademoiselle l'Héritière » par nos voisins, et, malgré nous, on la traitait avec plus d'égards que ses sœurs. »

Le feu joue encore un rôle important dans la société domestique, survivance du temps où le foyer était le centre du culte familial, et où la flamme qui jaillit de la pierre était un élément divin par excellence. C'est toujours un usage d'allumer du feu au carrefour le plus proche au moment des funérailles, et chaque passant y dit un *Pater* à l'intention du défunt : la formule de la religion la plus récente encadre le geste de la religion la plus ancienne[1]. Refuser le feu au vivant est tout aussi blâmable que de le refuser au mort : c'est outrage ou péché que de ne pas accorder à son voisin un tison de son foyer.

La maison basque est toujours cette puissance matérielle et morale qu'était la *domus* antique : elle a son unité, étant d'ordinaire isolée complètement ; elle a son identité, portant un nom qui lui est propre; et elle conserve la dédicace lapidaire des « conjoints » fondateurs.

Le pays basque a son architecture et sa sculpture domestiques : ses maisons avec leurs charpentes apparentes, leur combinaison de bois et de pierre, leurs larges balcons, leurs façades peintes, les pentes de leur toit inégales, et leurs fenêtres asymétriques ; sa pierre tombale, avec la vieille croix aux larges bras, l'inscription périphérique, la dédicace aux initiales de Jésus et de Marie, les lettres grasses, larges et carrées, faisant saillie sur la dalle, et surtout, avec ses symboles sculptés, mystérieux débris de croyances disparues : le soleil, la lune, l'étoile, la rosace, et peut-être même la croix gammée[2].

Or, aucun de tous ces usages n'est, dans l'histoire générale, l'apanage du Basque. S'il a le monopole de quelques-uns, c'est que les autres peuples le lui ont laissé prendre. Les coutumes du moyen âge nous présenteraient ailleurs les mêmes exigences du « voisinage », le rôle du feu est universel, l'emploi combiné du bois et de la pierre est signalé dans les constructions celtiques, et ces inscriptions sculptées en relief m'ont rappelé bien des tombes de l'époque mérovingienne ou gothique : les formes

1. O'Shea, *La Tombe basque*, p. 16 : « Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, il a été d'usage dans le pays basque de porter du pain et de la cire près du tombeau et plus tard à l'église, et cela tous les jours pendant les deux années qui suivaient l'enterrement. »

2. On trouvera les premiers éléments d'une étude sur les symboles funéraires basques dans le livre de M. O'Shea, *La Tombe basque, étude des monuments et usages funéraires des Euskariens*, Pau, 1889.

de l'épigraphie basque, qui mériteraient d'être étudiées de près[1], éveillent à la fois l'idée des types carrés et lourds des *tituli* romains archaïques, de certaines épitaphes chrétiennes et surtout des inscriptions rurales du temps de Louis XV[2]. On dirait, de cette civilisation basque, que chaque siècle disparu lui a fait cadeau d'un usage immuable.

La littérature basque, elle, est demeurée surtout populaire, verbale et poétique, et, par tout cela, elle est avant tout archaïsante.

Tout passionné qu'il soit pour les exercices du corps, le Basque a le goût des choses de l'esprit. Même ne sachant ni lire ni écrire, il est littérateur à sa manière. — Cela n'est un paradoxe que pour ceux qui s'entêtent à enfermer l'histoire intellectuelle d'un peuple dans le cadre de ses manuscrits ou de ses librairies. On peut être un lettré, et ignorer la lettre peinte et moulée.

Ce n'est ni par le livre, ni par le journal, que le Basque satisfait ses penchants littéraires ; ce n'est pas par les yeux qu'il fait vibrer son instinct artistique : c'est, si je peux dire, par les oreilles. Ses formes poétiques ressemblent à celles des Gaulois sous la domination de Bituit, des Germains du temps d'Arminius, ou des Ibères de Bétique lors des voyages de Posidonius.

« Si les rimes imprimées sont pour lui lettres closes, il est à la fois poète et rhapsode ; il improvise des vers, il sait par cœur des chansons sans fin ; sa mémoire est fournie de contes et de légendes ». Et il y a des improvisateurs basques célèbres, comme ont pu l'être autrefois les bardes de Luern et de Bituit, ou les brodeurs des runons du Kalewala.

La forme littéraire la plus populaire du pays basque est le drame, la pastorale religieuse ou la tragédie laïque. M. Webster lui consacre un long chapitre riche en intérêt. Voici la scène, très simple, formée de planches clouées sur des barriques dressées ; au fond, de grands draps blancs, garnis de bouquets de fleurs ; à gauche, l'entrée des *bons* personnages, à droite, l'entrée des *mauvais*. Il y a un orchestre : le *soïnua* ou tambourin basque, une flûte, un violon, une trompette et un tambour. Comme personnages, les saints, les Français, Charlemagne, les Douze Pairs, voilà pour les bons ; les Turcs, les Anglais, les Satans, voilà pour les mauvais.

1. Soit les formes en relief, qui lui sont particulières, soit les formes peintes, longtemps très usitées, soit les formes gravées, de plus en plus répandues et qui se modernisent d'ailleurs rapidement.

2. J'ai encore vu, dans le cimetière de Cambo, une inscription sépulcrale en relief et périphérique, avec une paléographie toute voisine du XVIIe et du XVIIIe siècle, et datée de 1900.

Avant la pièce, la *lustratio* du village, que tous les acteurs parcourent à cheval. Pour prologue, un « premier sermon », qui invite le public à l'attention et analyse la pièce; pour épilogue, un « dernier sermon » de remercîment[1]. Et entre les deux, la pièce elle-même : *la Création du Monde*, *la Destruction de Jérusalem*, *Œdipe*, *Roland*, *Arlequin ressuscité*, voire *Napoléon à Sainte-Hélène*, mais presque toujours un sujet très ancien, et qui, quel qu'il soit, laïque ou religieux, intercale d'abord un morceau comique, d'ordinaire un couplet gascon contre les Gascons mêmes, et ensuite un chœur et une danse des Satans : n'oublions pas que nous sommes dans le pays des sorciers de Lancre. Pièces d'ailleurs toutes interminables, où les vers se comptent par 3, 4, 5 et 6.000, les rôles par 30 ou 40 personnages, et davantage. Pour jouer une pastorale complète, il faut au moins huit ou dix heures. La pastorale d'*Astiage*, *roi de Perse*, qu'on représenta à Ossas le lundi de Pâques 1893, commença à huit heures du matin et finit vers cinq heures.

Comme tout cela, qui s'est passé si près de moi, à la porte presque de la maison basque où j'écris ces lignes, me rejette loin de tout ce monde moderne, d'imprimés, de convenu, de classique, qui m'enserre de toute part ! Ici, dans le théâtre des *Escualdunac*, c'est le passé qui se perpétue, non par une résurrection artificielle, mais par une continuité toute naturelle. Et je ne dis pas seulement le passé chrétien ou français. A côté des drames parlés, il y a le drame sauté : les Basques célèbrent le carnaval par des *charivaris* ou pantomimes, où les hommes figurent des animaux, où l'on danse la danse du cheval et la danse de l'ours. Nous voilà maintenant bien plus loin que le moyen âge : faut-il parler, à ce propos, des Lupercales latines ou de ces mystérieuses danses qui se célébraient devant des milliers de paysans, dans les grands théâtres ruraux de la Gaule romaine ?

Mais, à ce compte, il n'est aucune des coutumes basques qui ne vienne d'ailleurs, ou qui n'ait existé, à un moment donné, chez les autres peuples ? M. Webster n'est pas loin de le croire, de le dire ou de le sous-entendre. « L'explication de toutes ces

1. P. 235 : « En 1770, le derniers vers de la pièce de *Prodiga*, avant le *asken pheredikia* (dernier sermon), fut écrit ainsi :

Beusde discous horic :	Laissons ces discours.
Jaunac, guitin liberti !	Messieurs, divertissons-nous !
Dugun Te Deon kanta :	Chantons le *Te Deum*
Oroc algarrequi :	Tous l'un avec l'autre.

En 1796, les mots *Te Deon* furent rayés ; au-dessus on a écrit d'abord *nacioniren fabori :* célébrons la nation ; mais comme cette correction a paru insuffisante, on l'a biffée et écrit *kaminola :* la *Carmagnole*. »

choses, » dit-il (p. 337), « se trouve dans la ténacité et l'opiniâtreté des Basques à conserver les mœurs et les vieilles habitudes de leurs ancêtres, lorsque tout le monde les avait abandonnées ailleurs. »

Est-ce à dire qu'il faille refuser aux *Escualdunac* le mérite d'institutions propres? Mais, d'abord, y a-t-il vraiment un peuple qui ait des habitudes qui n'appartiennent qu'à lui? Est-il une coutume ou une croyance qu'un peuple n'ait pas connue ou ne connaîtra pas dans le cours de son existence? Les études sociologiques ne montrent-elles pas de plus en plus combien sont généraux à toutes les races les éléments de leurs institutions ou de leur religion?

Mais, ce qui fait la valeur spécifique d'une race, c'est la dose pour laquelle entre dans sa vie chacun de ces éléments. Ce qui fait l'originalité de la nation basque, c'est d'abord cet éternel attardement dans l'habitude une fois prise; c'est ensuite cette façon de faire vivre d'une vie énergique des lambeaux de traditions et d'usages empruntés à tous les âges de sa foi et de son organisation politique, et de les fusionner dans un ensemble aussi harmonieux que les corps de ses hommes, les vallées de son pays et les hêtres de ses forêts. De la même manière que sa langue a approprié à ses procédés agglutinants des radicaux venus de partout, de la même façon son tempérament physique et moral a soudé en un système de vie sociale des manières de vivre acquises à toutes les époques.

D'où vient donc ce tempérament conservateur? Quelle est la cause de cette aptitude des Basques à maintenir intact l'héritage du passé? M. Webster ne veut donner, à ce problème d'un puissant intérêt, qu'une demi-explication : « Cette action conservatrice », dit-il, « fut grandement aidée par l'isolement causé par leur langue et par le caractère physique de leur pays. » Il dit « aidé » et pas autre chose.

Mais la persistance de la langue, avant d'être une cause, a été une conséquence; et j'hésite encore à dire que cet archaïsme général de toutes les formes de la vie chez les Basques a été déterminé surtout par le caractère de leur pays, par son isolement dans les montagnes loin des grandes routes. Que cet isolement en soit une cause, je n'en doute pas; jusqu'à plus ample informé, je ne crois pas qu'il soit la seule, ni la principale.

Les Alpes, les Apennins, les Pyrénées centrales et orientales ont des réduits autrement inaccessibles, des défilés autrement inextricables que n'en renferment les Pyrénées du pays basque; et on n'y trouve pas de ces îlots d'une linguistique préhistorique

et d'une civilisation toute faite de survivances. Les Basques sont précisément dans la région la plus basse des Pyrénées: ils en occupent les moindres sommets : la Rhune a 900 mètres. Rien n'est plus facile que de pénétrer chez eux par la Nive ; Cambo et Hasparren sont de belles bourgades de plaines, et Dieu sait si on y parle basque. L'*Escuara* ne retentit pas seulement dans les montagnes, mais sur le rivage, et les Basques, tout le monde le sait, sont parmi les meilleurs marins du monde. La montagne est certes conservatrice des idées humaines, mais à la condition qu'elle soit à l'écart des grandes voies que suivent les hommes. Or, regardez la carte du pays basque français : il est traversé, de part en part, de Saint-Palais à Burguete, par la route dite de Roncevaux ou de Dax à Pampelune. Cette route est (avec celle du Perthus en Roussillon) la ligne historique la plus ancienne des Pyrénées : elle a dû être connue par Pompée, puisqu'il imposa son nom à Pampelune (*Pompaelo*); elle a dû être suivie par Auguste, lorsque au retour des guerres cantabriques il alla prendre les eaux chaudes de Dax; elle a été au moyen âge la grande voie de ces deux puissances militaires, économiques et religieuses que furent les armées carolingiennes et les pèlerins de Saint-Jacques de Compostelle. Cette route de Roncevaux fut pendant douze et quinze siècles la principale artère de la civilisation à travers les Pyrénées occidentales. C'est elle, si je peux dire, qui a été la véritable créatrice de ce roman de Roncevaux qui fit la première unité religieuse et littéraire du monde franco-chrétien, comme l'*Iliade* celle du monde hellénique. Et il se trouve que Saint-Jean-Pied-de-Port, que Roncevaux, ces centres éternels de la vie basque, sont précisément des stations essentielles de cette route sans cesse sillonnée par des troupes et par des chansons françaises[1].

1. Il faut visiter Saint-Jean-Pied-de-Port, un jour de grande foire, par exemple le mardi de Pâques. Au centre de la place du Marché une foule tassée et presque silencieuse, aux gestes lents et à la démarche régulière ; en bordure, des marchands qui attendent l'acheteur et ne le provoquent pas; alignées au pied de la muraille, une longue file de quelques dizaines de paysannes à l'air impassible, ayant chacune devant elle leur panier à œufs ou à fromages, semblant plutôt résignées à vendre que désireuses de céder ; quelle prodigieuse différence d'avec nos foires provençales, lieux de hurlements, de gestes et de marchandages! Ici, une dignité presque religieuse dans le trafic, comme l'exercice d'un rite consacré. Et cette impression est encore fortifiée par la vue de ces visages tous également glabres, de ces coiffures toutes identiques, de ces teintes uniformément noires des corsages de femmes ou des blouses d'hommes. — Puis, brusquement, entrouvrant cette masse sombre, le sillon lumineux et bruyant d'une automobile : et il m'a semblé qu'elle produisait dans ce vieux monde immobile l'effet d'inquiétude ironique qu'ont dû produire sur des ancêtres semblables à ceux-ci la cohorte impériale d'Auguste et l'étendard du duc d'Aquitaine, gravissant ou descendant la même rampe historique qui mène au col des Pyrénées. — Cette automobile n'était pas celle de M. Ed. Rostand. C'est la veille, lundi de Pâques, qu'il était venu à Saint-Jean présider la cavalcade. Je n'ai pas vu

Placés entre ces deux forces, la montagne qui conserve, la grande route qui transforme, les Basques sont restés semblables à eux-mêmes. Il importe donc, pour expliquer cela, de chercher autre chose que les conditions physiques de leur pays, et c'est pour ce motif que M. Webster dit qu'elles « ont aidé » les Basques, et rien de plus.

Cette autre chose, il faut la demander à l'histoire, à l'anthropologie, et peut-être aussi encore à d'autres éléments impondérables aujourd'hui, que la science de l'humanité découvrira plus tard, comme la science de la nature a découvert dans les microbes, invisibles jadis, les agents tout puissants des révolutions de la vie physique.

Peu à peu, cependant, les routes, celles du sud comme celles du nord, obligent les montagnes à céder, et la civilisation basque change insensiblement. La vieille maison de pierre et de bois ne se construit plus que rarement, la dalle tombale sculptée est un usage qui se perd ; on n'allume plus guère à présent le feu des défunts ; les danses traditionnelles sont reléguées dans la Soule : partout, dans le cadre de la vie comme dans celui de la mort, se répand la couleur monotone et uniforme du style contemporain[1] : de la même manière que l'Empire romain obligea toutes les traditions de l'Occident à accepter le moule banal et classique de l'art et de la religion gréco-latines.

Et je ne suis pas sûr, pour la France comme pour l'Empire romain, que cette uniformité soit un signe de progrès et ne soit pas seulement une simple mise en commun des tendances vulgaires de tous.

Au lieu de hâter cette assimilation, il faudrait, dans l'intérêt de la science et dans celui de la patrie, la combattre ou l'enrayer.

Dans l'intérêt de la science d'abord, je voudrais que l'on se mît le plus tôt possible à faire l'inventaire de toutes les richesses historiques et sociologiques du pays basque. Il reste encore à publier des documents d'importance. Pourquoi hésiter si longtemps à imprimer le Cartulaire de Sainte-Marie de Bayonne, qui donne les plus anciens détails connus sur la topographie du Labourd ? Pourquoi ne pas entreprendre la mise au jour des « faceries » ou conventions interparoissiales, dont le texte renferme tant de noms nouveaux de lieux-dits basques, tant de faits précis sur

cette cavalcade. Mais d'après la description qui m'en a été faite, elle renfermait trop peu d'éléments basques, trop d'emprunts au fonds commun des mascarades actuelles. Et puis, a-t-on fait entendre à M. Rostand l'*irrincin* ou le cri national des Basques?

1. Webster, p. VIII. « Même les grands jeux de pelote se sont beaucoup modifiés depuis l'invention du *chistera*, et depuis l'existence d'une école de joueurs professionnels à prix d'argent. »

l'histoire de la frontière franco-espagnole ? J'ai hâte de voir paraître le recueil des inscriptions en *Escuara*, à la condition qu'on n'y oublie pas les inscriptions tombales, « pages en pierre des annales domestiques du peuple basque[1] ». Tous ces travaux attendent la bonne volonté de savants et d'imprimeurs : je me fais fort de trouver les imprimeurs si les savants se présentent. Le devoir de l'État et des villes et des universités est d'encourager les bibliothèques du Sud-Ouest qui, comme celle de Bayonne, s'appliquent à créer un fonds basque[2]. Il nous faut, à tout prix, un musée basque à Bayonne, où on recueillera ces vieilles inscriptions qui s'abîment et s'usent dans des recoins oubliés. Et je me demande s'il n'y a pas lieu de fonder quelque part un enseignement d'études basques : qu'on fasse bien attention que l'étranger s'adonne avec passion à ces études, que M. John Rhys a abandonné quelque temps le Celtique pour l'*Escuara*, que M. Schuchardt s'est longtemps consacré au verbe basque. Sans doute, nous avons M. Julien Vinson ; mais s'il ne forme pas d'élèves en province, serons-nous donc réduits un jour à demander, pour une science qui se fait chez nous, le mot d'ordre à Oxford, à Vienne ou à Berlin ?

L'intérêt politique et matériel de la France exige d'elle une obligation d'une autre sorte. Empêcher la diffusion du Français dans le pays basque serait bêtise et folie, et il n'y faut pas songer. On peut tout au moins s'abstenir de toute mesure qui ressemblerait à une proscription de la langue indigène, et si on sait en trouver qui aide à la maintenir, j'y applaudirai volontiers. Les curés prêchent en Basque : tant mieux ; l'*Escuara* n'est pas nécessairement un véhicule de superstition ni le Français la langue indispensable à l'esprit laïque[3], Il y a recrudescence de ferveur pour le jeu de pelote : tant mieux encore ; je doute que les Basques de maintenant transforment en sanctuaires de révolution politique leurs salles de jeu de paume, et là où il y a « places » ou « trinquets », les cafés sont rares et fort peu garnis après vêpres[4] : la pelote est un bon préservatif contre l'absinthe. Tous les usages locaux sont excellents comme puissance moralisatrice : car l'alcoolisme, c'est un peu ce que j'appelais tout à l'heure la mise en commun des tendances vulgaires de tous.

1. O'Shea, *La Tombe basque*, p. 70.

2. M. Luchaire a donné un admirable exemple de ce que pouvait, de ce que devait faire un professeur de lycée enseignant dans la région du pays basque.

3. Le principal journal basque, l'*Eskual-Herria*, de Bayonne (4e année, 1902) est un organe « de propagande républicaine » et un agent fort actif des œuvres post-scolaires et des « petites Cavé » (cf. le numéro du 29 mars).

4. Hélas ! ceci cesse chaque jour d'être vrai, et l'alcool de contrebande fait de terribles ravages. Au sud comme au nord, nous assistons à ce suicide collectif de la France.

Certes, je ne demande pas que la France fasse du pays basque ce que les États-Unis ont fait de leur parc fédéral : une réserve scientifique de traditions archaïques, un îlot gardé de survivances sociologiques et littéraires. Mais en tout cas, elle pourrait tirer un meilleur parti des qualités spéciales de la race, de son admirable endurance physique et morale. On sait quel goût elle a pour les migrations lointaines, sans y perdre cependant tout de suite le culte de sa langue et de sa tradition : il y a des journaux basques en Amérique, à *Los Angeles* en Californie[1]. Pourquoi ne s'arrangerait-on pas pour dériver ces exodes au profit de la France et créer quelque part, dans nos colonies, une patrie basque de nom français[2]? Les empereurs romains, les ducs d'Aquitaine-Gascogne connaissaient l'exceptionnelle valeur du fantassin et du marin basques : sommes-nous sûrs de les utiliser comme ils le méritent et de leur faire rendre tout ce qu'ils pourraient donner à notre patrie ? La France a besoin de connaître et d'exploiter toutes les forces qu'elle possède ; or la nationalité basque est une force d'une incroyable dureté. Laissons de côté, grands dieux ! les préjugés de notre temps. C'est par une fausse notion de la démocratie qu'on jalouse les énergies individuelles ; c'est par une fausse notion de la centralisation administrative qu'on annihile toutes les énergies provinciales.

CAMILLE JULLIAN.

Cambo, 31 mars 1902.

1. *California-ko Euskal-Herria* à Los Angeles; *Eskual-Herria* et *Haitza* à Buenos-Ayres. L'*Eskual-Herria* de Bayonne a des correspondants basques à Buenos-Ayres, Montevideo, Lima, Santa-Cruz de Bolivie et Los Angeles de Chili. — On annonce pour le 6 avril, à Saint-Palais, un *match* sensationnel et « inédit » à la paume entre « l'école » des basques-espagnols et celle des basco-argentins.

2. Bien entendu, à la condition que les Basques voulussent renoncer à leur triste habitude de réfractaires, qui est la première et peut-être la seule à leur faire perdre, mais qui, hélas ! n'est pas encore près de disparaître.

UN LYCÉE CRÉTOIS

Il existe, à l'extrémité de l'Europe, une grande île célèbre par l'éclat de son histoire et de ses légendes, par la richesse de ses terres, la beauté de ses montagnes, et surtout par la longue durée d'une épouvantable servitude: Zeus, Poséidon et Pluton daignèrent y naître, leur père y avait régné, disait-on, plusieurs siècles avant Minos; mais, depuis les farouches exploits des ogres Kronos et Minotaure jusqu'aux massacres, aux pillages et aux incendies qui ont marqué la fin de l'*administration* turque, le Crétois, πολύμητις comme Ulysse, fut surtout, comme Ulysse encore, le πολύτλας *qui a beaucoup souffert*. Depuis quatre ans à peine, ces longs malheurs ont pris fin; la Crète est, à cette heure, autonome, en attendant une annexion à la Grèce qu'elle désire de toutes ses forces; c'est, pour elle, l'aurore de la liberté, c'est une renaissance, et la joie de vivre enfin après tant d'infortunes.

Ce n'est pas à Khania (la Canée) qu'il faut aller pour être véritablement en contact avec l'âme crétoise : Khania n'est qu'une capitale politique, dont l'importance actuelle est uniquement due à sa proximité de l'excellent port naturel constitué par la baie de la Sude. Le véritable « cœur et chef » de l'île, c'est Héracléion, l'ancienne Candie, qui en est à la fois, avec sa population de plus de 20 000 âmes, la plus grande cité, la métropole intellectuelle et religieuse, admirablement placée au milieu de la côte septentrionale, à l'endroit où l'île atteint sa plus grande largeur, non loin de Cnosse et de Gortyne, et dont la prépondérance sera tout à fait indiscutée le jour où son port vénitien, suffisamment agrandi et débarrassé du sable qui l'encombre, sera relié par un chemin de fer à la fertile plaine de la Messara. Ce n'est pas ici le lieu de décrire les merveilleuses découvertes du docteur Evans[1], ni les dévastations et les atrocités dont la ville se relève à peine,

1. *Revue de Paris* du 15 février et du 1er mars 1902, articles de M. E. Pottier.

ni la cathédrale orthodoxe dont les travaux, dit une inscription significative placée dans le vestibule, furent longtemps interrompus « διά τοὺς ἐπιγενομένους τῇ ἡμετέρᾳ πατρίδι χαλεποὺς καιρούς », ni les fouilles italiennes de Phæstos[1], ni les riantes campagnes avec leurs champs de blés tout fleuris d'iris et d'anémones, bordés d'amandiers, de figuiers et d'oliviers, limités à l'horizon par la pyramide du Iouktar et les massifs contreforts de l'antique Ida. Ma première visite a été pour le γυμνάσιον ἐθνικόν (lycée national), où je me présentais[2] sans autre recommandation que ma double qualité de Français et d'universitaire, et dont l'accueil m'a profondément touché. C'est pour moi le meilleur souvenir de mon rapide passage en Crète; les abonnés de la *Revue universitaire* en liront peut-être avec quelque intérêt le simple et bref compte rendu que je leur apporte ici.

Le proviseur (γυμνασιάρχης), M. Perdicari, entendait assez bien le français pour me dispenser de recourir à mes notions par trop sommaires de grec moderne : ai-je assez maudit, en Orient, la prononciation dite érasmienne! Je lui exposai donc sans peine l'objet de ma requête : mon désir était d'assister à une ou deux classes, d'interroger des élèves, de causer avec les maîtres. Rien de plus facile : tout en fumant des cigarettes à l'effigie du prince Georges, haut-commissaire des puissances (ὕπατος ἁρμοστής), M. le proviseur me donne quelques explications : « Le gymnase, dit-il, ne reçoit que des externes, répartis en quatre classes, nommées par leur numéro d'ordre, la quatrième correspondant à notre plus haute année d'études. Les études élémentaires se font dans un établissement annexe, dit *école préparatoire*. Bien que les musulmans, Crétois d'origine[3], ne parlent que le grec, même à la mosquée, et soient politiquement les égaux des chrétiens, notre maison n'en compte guère parmi ses élèves. Les classes durent une heure, et sont séparées par des récréations de quinze minutes pendant lesquelles le personnel enseignant vient généralement se reposer et se réunir dans un salon contigu à mon cabinet. »

Nous allons d'abord dans la classe de troisième, dont le

1. Cf. l'*Illustration* du 22 mars 1902, article de M. Ernesto Mancini.
2. Le mardi 12/25 mars 1902.
3. Cf., pour l'explication de cette anomalie, G. Perrot, l'*Ile de Crète* (Paris, Hachette, 1867), p. 156, *sqq*.

souvenir déjà lointain. Et cependant, à Sare même, dit M. Webster, « j'ai entendu l'aînée de mes filles appelée en basque « Mademoiselle l'Héritière » par nos voisins, et, malgré nous, on la traitait avec plus d'égards que ses sœurs. »

Le feu joue encore un rôle important dans la société domestique, survivance du temps où le foyer était le centre du culte familial, et où la flamme qui jaillit de la pierre était un élément divin par excellence. C'est toujours un usage d'allumer du feu au carrefour le plus proche au moment des funérailles, et chaque passant y dit un *Pater* à l'intention du défunt : la formule de la religion la plus récente encadre le geste de la religion la plus ancienne[1]. Refuser le feu au vivant est tout aussi blâmable que de le refuser au mort : c'est outrage ou péché que de ne pas accorder à son voisin un tison de son foyer.

La maison basque est toujours cette puissance matérielle et morale qu'était la *domus* antique : elle a son unité, étant d'ordinaire isolée complètement ; elle a son identité, portant un nom qui lui est propre; et elle conserve la dédicace lapidaire des « conjoints » fondateurs.

Le pays basque a son architecture et sa sculpture domestiques : ses maisons avec leurs charpentes apparentes, leur combinaison de bois et de pierre, leurs larges balcons, leurs façades peintes, les pentes de leur toit inégales, et leurs fenêtres asymétriques ; sa pierre tombale, avec la vieille croix aux larges bras, l'inscription périphérique, la dédicace aux initiales de Jésus et de Marie, les lettres grasses, larges et carrées, faisant saillie sur la dalle, et surtout, avec ses symboles sculptés, mystérieux débris de croyances disparues : le soleil, la lune, l'étoile, la rosace, et peut-être même la croix gammée[2].

Or, aucun de tous ces usages n'est, dans l'histoire générale, l'apanage du Basque. S'il a le monopole de quelques-uns, c'est que les autres peuples le lui ont laissé prendre. Les coutumes du moyen âge nous présenteraient ailleurs les mêmes exigences du « voisinage », le rôle du feu est universel, l'emploi combiné du bois et de la pierre est signalé dans les constructions celtiques, et ces inscriptions sculptées en relief m'ont rappelé bien des tombes de l'époque mérovingienne ou gothique : les formes

1. O'Shea, *La Tombe basque*, p. 16 : « Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, il a été d'usage dans le pays basque de porter du pain et de la cire près du tombeau et plus tard à l'église, et cela tous les jours pendant les deux années qui suivaient l'enterrement. »

2. On trouvera les premiers éléments d'une étude sur les symboles funéraires basques dans le livre de M. O'Shea, *La Tombe basque, étude des monuments et usages funéraires des Euskariens*, Pau, 1889.

de l'épigraphie basque, qui mériteraient d'être étudiées de près[1], éveillent à la fois l'idée des types carrés et lourds des *tituli* romains archaïques, de certaines épitaphes chrétiennes et surtout des inscriptions rurales du temps de Louis XV[2]. On dirait, de cette civilisation basque, que chaque siècle disparu lui a fait cadeau d'un usage immuable.

La littérature basque, elle, est demeurée surtout populaire, verbale et poétique, et, par tout cela, elle est avant tout archaïsante.

Tout passionné qu'il soit pour les exercices du corps, le Basque a le goût des choses de l'esprit. Même ne sachant ni lire ni écrire, il est littérateur à sa manière. — Cela n'est un paradoxe que pour ceux qui s'entêtent à enfermer l'histoire intellectuelle d'un peuple dans le cadre de ses manuscrits ou de ses librairies. On peut être un lettré, et ignorer la lettre peinte et moulée.

Ce n'est ni par le livre, ni par le journal, que le Basque satisfait ses penchants littéraires ; ce n'est pas par les yeux qu'il fait vibrer son instinct artistique : c'est, si je peux dire, par les oreilles. Ses formes poétiques ressemblent à celles des Gaulois sous la domination de Bituit, des Germains du temps d'Arminius, ou des Ibères de Bétique lors des voyages de Posidonius.

« Si les rimes imprimées sont pour lui lettres closes, il est à la fois poète et rhapsode ; il improvise des vers, il sait par cœur des chansons sans fin ; sa mémoire est fournie de contes et de légendes ». Et il y a des improvisateurs basques célèbres, comme ont pu l'être autrefois les bardes de Luern et de Bituit, ou les brodeurs des runons du Kalewala.

La forme littéraire la plus populaire du pays basque est le drame, la pastorale religieuse ou la tragédie laïque. M. Webster lui consacre un long chapitre riche en intérêt. Voici la scène, très simple, formée de planches clouées sur des barriques dressées ; au fond, de grands draps blancs, garnis de bouquets de fleurs ; à gauche, l'entrée des *bons* personnages, à droite, l'entrée des *mauvais*. Il y a un orchestre : le *soïnua* ou tambourin basque, une flûte, un violon, une trompette et un tambour. Comme personnages, les saints, les Français, Charlemagne, les Douze Pairs, voilà pour les bons ; les Turcs, les Anglais, les Satans, voilà pour les mauvais.

1. Soit les formes en relief, qui lui sont particulières, soit les formes peintes, longtemps très usitées, soit les formes gravées, de plus en plus répandues et qui se modernisent d'ailleurs rapidement.

2. J'ai encore vu, dans le cimetière de Cambo, une inscription sépulcrale en relief et périphérique, avec une paléographie toute voisine du XVIIe et du XVIIIe siècle, et datée de 1900.

souvenir déjà lointain. Et cependant, à Sare même, dit M. Webster, « j'ai entendu l'aînée de mes filles appelée en basque « Mademoiselle l'Héritière » par nos voisins, et, malgré nous, on la traitait avec plus d'égards que ses sœurs. »

Le feu joue encore un rôle important dans la société domestique, survivance du temps où le foyer était le centre du culte familial, et où la flamme qui jaillit de la pierre était un élément divin par excellence. C'est toujours un usage d'allumer du feu au carrefour le plus proche au moment des funérailles, et chaque passant y dit un *Pater* à l'intention du défunt : la formule de la religion la plus récente encadre le geste de la religion la plus ancienne[1]. Refuser le feu au vivant est tout aussi blâmable que de le refuser au mort : c'est outrage ou péché que de ne pas accorder à son voisin un tison de son foyer.

La maison basque est toujours cette puissance matérielle et morale qu'était la *domus* antique : elle a son unité, étant d'ordinaire isolée complètement ; elle a son identité, portant un nom qui lui est propre; et elle conserve la dédicace lapidaire des « conjoints » fondateurs.

Le pays basque a son architecture et sa sculpture domestiques : ses maisons avec leurs charpentes apparentes, leur combinaison de bois et de pierre, leurs larges balcons, leurs façades peintes, les pentes de leur toit inégales, et leurs fenêtres asymétriques ; sa pierre tombale, avec la vieille croix aux larges bras, l'inscription périphérique, la dédicace aux initiales de Jésus et de Marie, les lettres grasses, larges et carrées, faisant saillie sur la dalle, et surtout, avec ses symboles sculptés, mystérieux débris de croyances disparues : le soleil, la lune, l'étoile, la rosace, et peut-être même la croix gammée[2].

Or, aucun de tous ces usages n'est, dans l'histoire générale, l'apanage du Basque. S'il a le monopole de quelques-uns, c'est que les autres peuples le lui ont laissé prendre. Les coutumes du moyen âge nous présenteraient ailleurs les mêmes exigences du « voisinage », le rôle du feu est universel, l'emploi combiné du bois et de la pierre est signalé dans les constructions celtiques, et ces inscriptions sculptées en relief m'ont rappelé bien des tombes de l'époque mérovingienne ou gothique : les formes

1. O'Shea, *La Tombe basque*, p. 16 : « Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, il a été d'usage dans le pays basque de porter du pain et de la cire près du tombeau et plus tard à l'église, et cela tous les jours pendant les deux années qui suivaient l'enterrement. »

2. On trouvera les premiers éléments d'une étude sur les symboles funéraires basques dans le livre de M. O'Shea, *La Tombe basque, étude des monuments et usages funéraires des Euskariens*, Pau, 1889.

de l'épigraphie basque, qui mériteraient d'être étudiées de près[1], éveillent à la fois l'idée des types carrés et lourds des *tituli* romains archaïques, de certaines épitaphes chrétiennes et surtout des inscriptions rurales du temps de Louis XV[2]. On dirait, de cette civilisation basque, que chaque siècle disparu lui a fait cadeau d'un usage immuable.

La littérature basque, elle, est demeurée surtout populaire, verbale et poétique, et, par tout cela, elle est avant tout archaïsante.

Tout passionné qu'il soit pour les exercices du corps, le Basque a le goût des choses de l'esprit. Même ne sachant ni lire ni écrire, il est littérateur à sa manière. — Cela n'est un paradoxe que pour ceux qui s'entêtent à enfermer l'histoire intellectuelle d'un peuple dans le cadre de ses manuscrits ou de ses librairies. On peut être un lettré, et ignorer la lettre peinte et moulée.

Ce n'est ni par le livre, ni par le journal, que le Basque satisfait ses penchants littéraires ; ce n'est pas par les yeux qu'il fait vibrer son instinct artistique : c'est, si je peux dire, par les oreilles. Ses formes poétiques ressemblent à celles des Gaulois sous la domination de Bituit, des Germains du temps d'Arminius, ou des Ibères de Bétique lors des voyages de Posidonius.

« Si les rimes imprimées sont pour lui lettres closes, il est à la fois poète et rhapsode ; il improvise des vers, il sait par cœur des chansons sans fin ; sa mémoire est fournie de contes et de légendes ». Et il y a des improvisateurs basques célèbres, comme ont pu l'être autrefois les bardes de Luern et de Bituit, ou les brodeurs des runons du Kalewala.

La forme littéraire la plus populaire du pays basque est le drame, la pastorale religieuse ou la tragédie laïque. M. Webster lui consacre un long chapitre riche en intérêt. Voici la scène, très simple, formée de planches clouées sur des barriques dressées ; au fond, de grands draps blancs, garnis de bouquets de fleurs ; à gauche, l'entrée des *bons* personnages, à droite, l'entrée des *mauvais*. Il y a un orchestre : le *soïnua* ou tambourin basque, une flûte, un violon, une trompette et un tambour. Comme personnages, les saints, les Français, Charlemagne, les Douze Pairs, voilà pour les bons ; les Turcs, les Anglais, les Satans, voilà pour les mauvais.

1. Soit les formes en relief, qui lui sont particulières, soit les formes peintes, longtemps très usitées, soit les formes gravées, de plus en plus répandues et qui se modernisent d'ailleurs rapidement.

2. J'ai encore vu, dans le cimetière de Cambo, une inscription sépulcrale en relief et périphérique, avec une paléographie toute voisine du XVIIe et du XVIIIe siècle, et datée de 1900.

premiers fruits : notre littérature est humaine, saine et franche, plus appropriée que toute autre à l'éducation d'un peuple libre, au début d'une émancipation que nos vœux, notre diplomatie et nos armes ont également favorisée. D'autre part, en pédagogie comme ailleurs, l'amour peut triompher des plus terribles obstacles et des circonstances les plus difficiles : voilà évidemment, me disais-je en songeant non sans quelque humiliation à nos connaissances, généralement si imparfaites, des langues vivantes enseignées chez nous, voilà pourquoi la langue française est si bien apprise en Crète, et pourquoi l'Alliance française peut compter cette île au nombre de ses plus florissantes colonies; ce peuple nous aime, il apprécie à leur valeur nos vieilles traditions de libérateurs des pays asservis et de défenseurs des opprimés. C'est à peu près ce que me disait aussi, en réponse à mes paroles d'adieu, M. le proviseur Perdicari; il s'exprimait cette fois en grec, mais j'ai compris sans peine son émotion, et je ne l'ai pas oubliée. Je la pressentais en effet : le nouvel hôte du gymnase national d'Héracléion le connaissait déjà bien assez, pour l'entendre sans étonnement, mais non sans une sympathique reconnaissance pour l'homme, pour l'œuvre et pour la maison.

S. Chabert,
Professeur à l'Université de Grenoble.

LES PHÉNICIENS ET L'ODYSSÉE[1]

L'ensemble de l'ouvrage qui portera ce titre n'est guère que le développement d'une ou deux phrases de Strabon : « Si Homère décrivit exactement les contrées, tant de la mer Intérieure que de la mer Extérieure, c'est qu'il tenait sa science des Phéniciens, οἱ γὰρ Φοίνικες ἐδήλουν τοῦτο... ; les Phéniciens, conquérants de la Libye et de l'Ibérie, avaient été ses maîtres, τοὺς δὲ Φοίνικας λέγω μνηνυτάς. »

Plusieurs épisodes et plusieurs chants, toute une moitié peut-être de l'*Odyssée*, fournissent, je crois, les preuves de cette affirmation. Je m'attache particulièrement aux dix ou onze chants de l'*Ulysséide* proprement dite, aux chants v-xv du poème en sa rédaction présente. Cet épisode me paraît, plus que tous les autres, garder encore les traces de son origine. En le séparant du reste du poème, j'entends ne préjuger, pour le moment du moins, ni sa date ou son auteur, ni sa composition. Par la suite, nous aurons à discuter l'unité fondamentale du poème homérique. En attendant, admettons, si l'on veut, les dogmes les plus respectueux de la tradition et même l'existence d'un grand et vénérable poète, d'un Homère rédacteur de l'*Iliade* aussi bien que de l'*Odyssée*. Cela importe peu à ma thèse, qui s'accorde plus facilement

1. Les lecteurs de la *Revue universitaire* ont bien voulu s'intéresser aux remarques que je leur présentais *pour expliquer l'Odyssée*. Qu'il me soit permis de leur annoncer l'apparition à la Librairie Armand Colin du tome premier de mon ouvrage : *les Phéniciens et l'Odyssée*.

Des douze livres que doit comprendre l'ouvrage entier, ce tome contient les cinq premiers : *Topologie et Toponymie. — La Télémakheia. — Kalypso. — Les Navigations phéniciennes. — Nausikaa.*

Ce premier volume conduit le lecteur jusqu'au moment où Ulysse commence devant les Phéaciens le récit de ses merveilleuses aventures. Le tome second étudiera ce récit d'Ulysse et le retour du héros dans sa chère Ithaque : *La Chanson des Corsaires. — Lotophages et Kyklopes. — Aiolos et les Lestrygons. — Kirkè et le Pays des Morts. — Les Sirènes, Charybde et Skylla, L'Ile du Soleil. — Ithaque. — La composition de l'Odyssée.*

avec le dogme de l'unité : il est plus facile d'imaginer un homme auditeur et disciple des sciences phéniciennes.

Mais, alors même que l'on accepte ce dogme, on est obligé de reconnaître dans l'*Odyssée* trois grands épisodes qui, juxtaposés, fondus, si l'on veut, en une admirable unité, demeurent discernables cependant comme les cristaux au sein du plus parfait granit. Les quatre premiers chants du poème sont en réalité une *Télémakhie*, ou, comme dit le titre du second chant, une *Excursion de Télémaque*, Τηλεμάχου Ἀποδημία : Télémaque en est le héros ; les voyages de Télémaque à Pylos, Phères et Sparte, en sont tout le sujet; Ulysse n'apparaît qu'en un lointain fort obscur, comme personnage de deuxième ou troisième plan.... Au cinquième chant seulement commence l'*Ulysséide*, Ὀδύσσεια, le *Retour d'Ulysse*, Ὀδυσσέως Νόστος, ou, comme dit Strabon, l'*Errement d'Ulysse*, Ὀδυσσέως Πλάνη. Alors, pendant une dizaine de chants (v-xv), se déroulent les aventures de ce *Retour* : Ulysse occupe toute la scène. Ce sont les dix chants que j'appelle l'*Ulysséide* proprement dite.... Au chant xv s'ouvre enfin la troisième partie, la *Lutte contre les Prétendants*, que l'on pourrait appeler la *Mnestérie*, Μνηστηρία, si l'on voulait forger un nom sur le patron de *Gigantie*, Γιγαντία, ou la *Mnestérophonie*, Μνηστηροφονία, si l'on voulait appliquer à toute cette fin du poème le titre même du chant xxii.

Le second épisode, l'*Ulysséide*, les dix chants de l'*Odysseia* proprement dite, doivent surtout nous occuper. Je ne néglige pas le reste du poème : c'est par l'étude de la *Télémakheia* que je commence et j'emprunte à la *Mnestérophonia* des arguments et des exemples ; bref, j'use du poème entier comme si réellement il était l'œuvre personnelle et intangible d'un Homère, dont il faut respecter toutes les conceptions et tous les mots ; dans l'ensemble et dans le détail, je reste fidèle aux exemples de ces *Plus Homériques* dont parle Strabon, qui s'attachent à tous les vers de l'épopée, οἱ Ὁμηρικώτεροι τοῖς ἔπεσιν ἀκολουθοῦντες. Mais c'est tout spécialement l'*Ulysséide*, Ὀδύσσεια, le *Retour d'Ulysse*, Ὀδυσσέως Πλάνη, que j'ai en vue quand je reprends pour mon compte l'affirmation du Géographe : « Des récits ou des documents phéniciens ont été la première source d'Homère. » L'*Ulysséide* m'apparaît comme un périple phénicien (de Sidon, de Carthage ou

d'ailleurs) transposé en vers grecs et en légendes poétiques, suivant un certain nombre de procédés très simples et très helléniques, si l'on peut ainsi parler. Personnification anthropomorphique des objets, humanisation des forces naturelles, *hellénisation* de la matière, les mêmes procédés, qui fournirent aux Hellènes tant de leurs mythes et légendes, brodèrent aussi, sur un solide, mais grossier, canevas sémitique, cette œuvre d'art et cette œuvre vraiment grecque qu'est l'*Odysseia*.

C'est, comme on voit, transportée dans l'histoire de la littérature grecque, cette même affirmation des influences orientales, qui depuis trente ans a renouvelé l'histoire de l'art grec : tout récemment, ici-même, M. J. Baillet dans son article sur *les Descentes aux Enfers* se demandait s'il n'était pas temps d'appliquer aussi cette hypothèse aux origines littéraires de l'hellénisme.

Comme sources de preuves, je voudrais recourir à deux ordres d'études qui n'ont pas été introduites en ce problème. Seules pourtant, elles me semblent pouvoir le résoudre. Jusqu'ici, on n'a guère recouru qu'aux témoignages des Anciens, à l'archéologie et à la linguistique.

Or les témoignages des Anciens sont contradictoires : les historiens les mieux informés et les géographes les plus érudits, Hérodote, Thucydide et Strabon, entrevoyaient dans la Grèce primitive une peuplade agreste, barbare, les Pélasges, qui vivaient sans villes, sans récoltes, sans autre abri que les cavernes ou l'ombre des forêts, sans autre nourriture que le gland des chênes. A ces hommes des bois, la civilisation avec le blé était un jour venue du Levant, par la mer et par des colonies d'étrangers qui se fixèrent dans les plaines maritimes ou sur les îlots côtiers. Les arts, les métiers, toutes les sciences avaient été transmis aux Pélasges par ces Danaos et ces Kadmos, originaires de Phénicie ou d'Égypte et fondateurs d'Argos et de Thèbes : l'alphabet grec gardait toujours son nom de *kadméen* du Phénicien qui l'enseigna ; c'était aux Phéniciens que les marines grecques rapportaient leur astronomie et leurs méthodes de naviguer.

Mais dans la Grèce plus récente, ennoblie par les conquêtes de la guerre et de la paix, l'orgueil populaire se révolta contre l'aveu d'une extraction aussi basse. Les historiens

locaux de chacune des cités et les compilateurs de l'époque gréco-romaine travaillèrent à qui mieux mieux pour chasser le Barbare de l'armorial ancestral et pour rendre aux Grecs la prééminence en tout temps et toute matière : « Certains prétendent, écrit Diodore de Sicile, que les Syriens sont les inventeurs des lettres et que, disciples des Syriens, les Phéniciens apportèrent ces lettres en Grèce. Mais les Crétois savent que réellement les lettres furent inventées chez eux et adoptées par les Phéniciens qui ne firent qu'en modifier un peu les formes. De même, ce sont les premiers habitants de Rhodes qui inventèrent les arts et les choses utiles à la vie. C'est d'Aktis le Rhodien que l'Égypte apprit les théorèmes de l'astronomie. Plus tard un déluge survint, qui détruisit en Grèce la population, les souvenirs et les documents écrits. Les Égyptiens en profitèrent pour usurper l'honneur de ces antiques découvertes. Et voilà comme, bien des siècles plus tard, Kadmos le Phénicien put rapporter en Grèce l'écriture et en passer pour l'inventeur, même parmi les Grecs. »

Entre ces deux opinions contradictoires, les découvertes récentes des archéologues, malgré leur importance, n'ont pas permis un choix fondé sur de bons arguments. Il faut rendre justice aux trouvailles et aux efforts de l'archéologie. Les fouilles de Schliemann et d'Evans, pour ne citer que les grands noms, les travaux des Helbig, des Pottier, des Perrot et des Salomon Reinach ont remis brusquement au jour les souvenirs palpables de l'époque homérique ou de l'époque antérieure aux temps homériques. On vit surgir de terre les ruines brûlées d'Ilion, les palais de Tirynthe, les tombeaux de Mycènes et, de ces monuments, sortit tout un mobilier curieux, exotique, de vases en or, de gemmes gravées, de poignards incrustés, de bijoux cloisonnés, or sur or, argent sur or, d'ivoires et de masques. Schliemann s'écria qu'il avait retrouvé la mâchoire d'Agamemnon, et les sourires des sceptiques ne désarmèrent jamais sa robuste confiance. Ces découvertes remettaient sur le sol historique les cités presque mythiques que la légende enlisait dans le rêve. Ulysse, Achille, et le Roi des Rois ne sont plus aujourd'hui des personnages moins vivants pour nous que Roland, Charlemagne, et les héros de nos chansons de geste. Ces reliques mycéniennes témoignaient d'une civilisation fort riche et fort

habile. C'était bien la Mycènes « riche en or » du poète et, seuls, des artistes et des ouvriers passés maîtres avaient pu ciseler et cloisonner ces poignards. D'où venait donc cet art merveilleux ? Penchés sur leurs vitrines, les archéologues à qui mieux mieux étudièrent et étudient encore le « style » de ces objets mycéniens.

Les uns sont et restent persuadés de l'origine européenne de cet art et de cette civilisation. Le mémoire de M. Salomon Reinach sur *le Mirage oriental* est comme le manifeste de cette école antisémite dont parle M. Helbig en son mémoire sur la *Question mycénienne*. M. Helbig, par contre, reste convaincu de l'origine asiatique, phénicienne, de toute cette civilisation de la Grèce primitive. Ainsi, après vingt ans de discussion, les archéologues reviennent à la double théorie des Anciens. Il ne semble pas que les monuments, plus que les textes antiques, puissent fournir de preuve décisive en faveur de l'une ou l'autre de ces affirmations contradictoires : « La Grèce doit tout à l'Asie. » — « La Grèce ne doit rien qu'à elle-même. » Cette preuve décisive peut-elle nous être fournie par d'autres études ?

Il est certain que la linguistique et la philologie peuvent fournir de bons indices. Les livres d'Otto Keller, de Muss-Arnolt, de H. Lewy[1], en nous donnant la liste des mots empruntés par les Grecs aux vocabulaires sémitiques, nous font soupçonner les emprunts de la civilisation grecque aux civilisations orientales. Quand nous constatons dans les poèmes homériques la présence de mots authentiquement sémitiques, quand nous voyons les animaux de la mer, oiseaux ou poissons, porter dans l'*Odyssée* les mêmes noms que dans l'Écriture, γὺψ, ἀνοπαῖα, κήυξ, φῶκαι, σκῶπες, etc., et les armes, ξίφος, μαχαίρα, et les étoffes tissées, ὄθοναι, φᾶρος, χιτῶνες, et les boissons fermentées, οἶνος, νέκταρ, etc., avoir à Ithaque les mêmes noms vraisemblablement qu'à Tyr, il est impossible de ne pas nous demander laquelle des deux races vécut dans la clientèle de l'autre. Mais si l'on aborde par la linguistique le problème des origines grecques, il est à craindre que la solution ne soit difficile et ne semble à

1. O. Keller, *Lateinische Volksetymologie; Lateinische Etymologien*. Muss-Arnolt, *Semitic Words in Greek and Latin*. H. Lewy, *Die Semitichen Fremdwörter im Griechischen*.

quelques-uns toujours discutable. Le transport des mots d'une langue à une autre est malaisé à prouver entièrement, souvent impossible à faire admettre ; même quand il est des ressemblances que l'on ne peut nier, on préfère n'y voir encore que des rencontres fortuites, des effets de cette cause, si commode à invoquer, que l'on nomme hasard. Les relations entre Grecs et Sémites, surtout, seront toujours aperçues à travers certains préjugés qui d'avance inclineront les esprits aux affirmations contradictoires. Longtemps encore il se trouvera de vaillants cœurs pour défendre le patrimoine sacré des ancêtres indo-européens et pour repousser toute invasion des influences sémitiques loin de ce domaine grec, citadelle et temple de la culture occidentale.

J'essaie d'emprunter des arguments moins douteux à deux autres genres d'étude : la toponymie et la topologie. La toponymie, science des noms de lieux, est assez familière à tous pour n'avoir pas besoin d'autre définition. Quant à la *topologie*, science des sites, j'ai déjà expliqué aux lecteurs de la *Revue* ce que j'entends par là. Je crois possible de fonder une *science des sites* qui ne nous donne pas seulement l'aspect des lieux, avec leur situation réciproque, leurs moyens de communication ou les obstacles intermédiaires, mais qui soit capable d'expliquer ou de reconstituer l'histoire de ces différents habitats, leur origine et leur raison d'être. Car, des conditions naturelles, il est visible que découlent, toujours les mêmes, certaines conséquences sociales. En présence d'un habitat, on peut toujours déterminer quelle sorte d'agglomération humaine a existé ou a pu exister là, quel état de civilisation ces hommes ont connu, quel degré de richesse et de prospérité ils purent atteindre, bref, quel ensemble de conditions matérielles et morales durent réaliser leurs sociétés successives, pour que leur cité naquit et grandit en cet endroit.

Dans la plaine d'Argolide, — si étranglée pourtant entre le golfe et les montagnes, — trois ou quatre emplacements ont vu se succéder de florissantes capitales. Mycènes, Tirynthe, Argos et Nauplie. Nous savons par l'histoire que, sur sa roche côtière, au bord d'un mouillage commode, Nauplie est la grande ville depuis que les marines étrangères exploitent en paix ces parages. Pour Argos, de même, l'histoire écrite

nous montre comment, à l'écart du rivage, au pied de sa forte citadelle, au long des coteaux plantés de vignes, à la corne des monts couverts de moutons et de chèvres, au bord des champs cultivés, l'Argos hellénique ou franque a vécu de ses récoltes et de ses troupeaux. Par des témoignages écrits, nous voyons sans peine la raison de ces deux choix. Mais il resterait à nous expliquer de même le site de Tirynthe et le site de Mycènes.

Au bord de la plage marécageuse, Tirynthe, sur son ilot rocheux, émerge de l'alluvion. Les eaux du golfe sont aujourd'hui assez lointaines. Depuis les temps primitifs jusqu'à nos jours, la rive s'est envasée et étendue. Jadis, la mer poussait vraisemblablement non loin des murailles sa vague courte et ses pentes de halage. Tirynthe, échouée dans les roseaux et les herbes, apparaît comme une autre Aigues-Mortes. Ses épaisses murailles et sa terrasse abrupte dominent la plaine et surveillent le golfe. Mais, étroitement enclose sur son tout petit rocher, Tirynthe n'est pas comme Aigues-Mortes une cité de commerce et une grande place de guerre. Tirynthe n'est qu'un château féodal, un palais fortifié avec des magasins bastionnés ou taillés dans le roc. Elle est semblable de tous points aux résidences de beys albanais et d'émirs druses ou arabes, que nos marines contemporaines ou récentes connaissent au long des plages adriatiques et syriennes : c'est une forteresse contenant des palais pour le seigneur et ses femmes, et des magasins pour ses récoltes et ses dîmes. Les voyageurs français du XVIIe siècle nous décrivent à Tripoli, à Beyrouth, à Caifa, sur toute la côte syrienne, les Tirynthes construites par les émirs druses de leur temps.

Au flanc des monts, à l'angle le plus retiré de la plaine, à une étape environ de la côte, auprès de sources constantes chose rare en cette plaine aride, dans cette « Argolide de la Soif » comme dit le poète ancien), tapie derrière les rochers et parmi les ravins, cachant son entrée et couvrant ses derrières, Mycènes est un repaire de gens d'armes. Elle est toute semblable à ces guettes d'*armatoles* ou de *dervendjis*, que les caravanes du siècle dernier rencontraient à tous les défilés, *dervend*, du Pinde, du Balkan, du Taurus ou du Liban. Car Mycènes surveille un *dervend* très passager. A ses pieds commence le défilé qui de la plaine d'Argos conduit à la

plage de Corinthe. L'Acrocorinthe et Mycènes sont les deux portes de cette route étroite sur laquelle Héraklès rencontra le lion de Némée, sur laquelle aujourd'hui les locomotives mènent aux quais de Corinthe les voyageurs débarqués aux quais de Nauplie. Mycènes est la véritable clef du passage terrestre entre les deux golfes d'Argolide et de Lépante. Or ces passages terrestres étaient d'une importance capitale pour le commerce primitif qui, peureux de la mer, évitait les traversées et préférait les routes terrestres : au lieu de contourner par mer une presqu'île ou un continent, il les coupait toujours suivant l'isthme le plus étroit. Mycènes est donc la clef de cette route isthmique.

On voit que, de part et d'autre, à Mycènes comme à Tirynthe, apparaissent nettement certaines conditions qui furent indispensables à la fondation de ces habitats. A quoi bon, sur cette plage d'Argolide, les fortifications et les magasins de Tirynthe, si, dans le golfe, des navires étrangers ne venaient pas charger les provisions qu'entassaient chez le seigneur et maître les redevances du pays voisin ? Que serviraient de même les imprenables remparts de Mycènes et d'où viendraient les richesses accumulées dans les tombeaux, si la route du bas n'avait été fréquentée par de riches caravanes, si à cette étape, auprès de cette source, une « douane » n'avait été levée, si un trafic régulier et productif n'était pas établi entre les deux mers du Levant et du Couchant ?

Et que l'on ne voie pas en tout cela un simple jeu de comparaisons plus ou moins ingénieuses, mais toutes verbales et littéraires. Cette topologie, cette science des sites, est bien une science véritable puisque, des phénomènes particuliers, elle peut tirer des lois générales. Et voici l'une de ces lois que par mille exemples on pourrait établir. « Étant donnée une île, sa grande ville côtière se déplace avec les courants du commerce maritime. » Je m'explique par un exemple. Étant données la Sicile et ses trois façades opposées, la capitale sicilienne se déplaça au cours des âges suivant les différentes marines qui mirent cette île en relations avec le commerce extérieur. Quand les Hellènes tenaient la mer, la Sicile eut sa capitale sur la côte orientale en face de la Grèce, à Syracuse. Vinrent les Carthaginois, et l'expansion de leur trafic créa sur la côte méridionale, en

face de l'Afrique, la grande ville et le grand marché d'Agrigente. Depuis que les marines romaines, puis espagnoles, françaises, anglaises, italiennes enfin, ont exploité la Sicile, c'est à la côte septentrionale, en face de l'Italie et des contrées du Nord que s'est transporté le grand port de Palerme. La Sicile est l'exemple le plus simple et le plus typique. Mais prenez d'autres îles ; voyez comment la Corse génoise eut sa capitale à Bastia, en face de l'Italie, et comment la Corse française a sa capitale d'Ajaccio en face de Marseille : cette loi des capitales insulaires vous apparaîtra comme certaine et générale.

Or revenez aux îles de la Grèce antique. Les Hellènes eux-mêmes nous racontent que leurs premiers colons trouvèrent dans ces îles de vieilles capitales qui tournaient le dos aux arrivages de la Grèce et qui ouvraient leurs ports vers les mers et les mouillages du monde levantin. S'il vous faut un exemple simple et probant, prenez Rhodes. L'île de Rhodes, par sa conformation, regarde le nord-est. Là seulement, l'île possède une plaine fertile, bien arrosée, rafraîchie par le vent du Nord : Anciens et Modernes en ont toujours vanté l'agrément et la salubrité. Rhodes, d'autre part, regarde encore le nord-est, de par sa situation au bord du continent asiatique : elle ne peut avoir de débouchés commerciaux que vers ce continent, et le détroit qui la sépare de l'Asie est un passage très fréquenté pour aller des mers grecques aux mers levantines. Donc, conformation de l'île et situation du détroit, ces deux forces, attelées en quelque façon à la capitale de Rhodes, devaient avoir pour résultante la direction nord-est. Nous voyons, en effet, que du jour où ces forces travaillent librement, du jour où Rhodes civilisée prend conscience d'elle-même, elle installe sa nouvelle capitale au bout de la plaine fertile et sur le bord du canal, près de la pointe nord-est : la ville actuelle est encore en cet endroit. Mais nous savons par l'histoire écrite que cette ville nouvelle date du ve siècle avant notre ère : les Hellènes la construisirent de toutes pièces vers 410 avant J.-C. Auparavant, la vieille capitale était à Lindos sur la côte sud-orientale. Adossée aux montagnes de l'île, Lindos pointait son promontoire, non vers la Grèce ou les terres grecques d'Asie Mineure, mais « vers le sud-est, dit Strabon, et vers Alexandrie », et la tra-

dition n'avait pas oublié que Lindos fut le débarcadère des Danaos et des Kadmos levantins.

Je ne puis multiplier ici ces démonstrations *topologiques*. Si le lecteur en veut de plus nombreux exemples, je le renvoie au texte de mon volume. Mais toutes les îles grecques prêtent aux mêmes remarques. Les vieilles capitales insulaires de l'Archipel ne sont jamais tournées vers l'ouest, le nord ou le nord-est, vers les terres d'Europe ou d'Asie peuplées par les Grecs : elles regardent toujours le sud ou le sud-est, les mers orientales, étrangères. Dans toutes les îles et sur les rivages continentaux de l'Archipel, ce ne peut être qu'un même courant commercial, venu de l'étranger, qui créa ces vieux entrepôts ; ce courant étranger, si l'on en juge par sa direction, venait de l'Orient. Et à l'intérieur même des terres grecques, sur le continent ou dans le Péloponnèse, les vieilles capitales, Lykosoura et Thèbes, les vieux sanctuaires, Delphes et Olympie, furent ainsi créés par les routes terrestres de ce même commerce étranger. En résumé, les sites de la Grèce primitive me semblent prouver que cette Grèce vivait dans la dépendance commerciale de l'étranger ; dans cette Grèce primitive, les Levantins et les marines orientales jouaient le même rôle que, dans la Grèce moderne, les « Francs » et les marines de l'Occident. Mais quelle était l'exacte nationalité de ces Levantins ? Les Anciens sont unanimes à leur donner le nom de Phéniciens, à les faire venir des ports de Syrie et à les rattacher à une clientèle égyptienne. Je crois avoir trouvé aussi quelques arguments probants en faveur de cette opinion. Ces Levantins étaient des Sémites : leurs établissements semblent porter des appellations sémitiques. La toponymie va nous fournir là-dessus quelques preuves indiscutables.

Après les sites des capitales préhelléniques, en effet, considérez les noms de lieux de la Grèce primitive et, pour ne pas quitter nos îles, étudiez en particulier l'onomastique insulaire. La plupart des îles grecques ont gardé jusqu'à nous les noms que les Hellènes leur donnaient déjà : *Paros*, *Naxos*, *Samos*, *Paxos*, *Kasos*, *Rhèneia*, etc. Or, il faut noter déjà que ces noms, dont le sens nous échappe aujourd'hui, ne présentaient déjà aucune signification à l'oreille des Anciens : ils n'ont aucune étymologie valable dans aucune

des langues classiques ni modernes. Il faut noter en outre que ces noms inintelligibles étaient doublés, durant l'antiquité, d'autres vocables parfaitement clairs et authentiquement grecs. La même île, qui porte le nom inintelligible de *Kasos*, s'appelait aussi *Akhnè*, ce qui veut dire en grec *l'Écume*. Le nom inintelligible de *Rhèneia* était, dans une autre île, doublé du nom grec *Keladoussa*, c'est-à-dire *la Hurlante*, etc. : la plupart des îles ont ainsi un double nom, *Samè-Kephallènia*, *Thèra-Kallistè*, *Amorgos-Psychia*, etc., etc. Prenez maintenant l'un de ces doublets, *Kasos-Akhnè*, par exemple.

A l'est de la Crète, l'île de Kasos est comme la première pile du pont insulaire qui, par Karpathos, Saros et Rhodes, s'en irait des derniers caps crétois aux promontoires avancés de l'Asie Mineure. Au long de ces îles, sous le vent de ces îles, une route de navigation commode unit les côtes asiatique et crétoise. Les détroits de Karpathos et de Kasos sont, en outre, les grands passages qui conduisent de la partie orientale de la Méditerranée dans l'Archipel. Kasos elle-même est très montagneuse et ses rives consistent en hautes falaises de roche avec de grands fonds à toucher. Appliqué à une telle île, le nom d'*Écume* s'explique sans peine : l'*Etymologicum Magnum* nous dit que « le mot *akhnè* désigne toute particule ténue, tout duvet humide ou sec ». Dans l'*Iliade*, une comparaison revient souvent entre les poussières d'hommes tourbillonnant sous le vent de la fuite et les poussières de l'aire, où l'on vanne le blé pour séparer le grain, *karpos*, et la balle, *akhné*. Une autre comparaison, non moins familière au poète de *l'Odyssée*, nous montre le vaisseau piquant et bondissant sur la lame, tout couvert d'écume et de poussière d'eau, d'*akhnè*. Les hautes falaises de Kasos, opposées, d'un côté, à la grande mer et aux houles du sud, et, d'autre part, au courant et aux rafales du nord, présentent souvent le spectacle décrit par les vers de *l'Odyssée* : « C'étaient des côtes accores, rocheuses et pointues, où grondait la mer, et tout était couvert par l'*akhnè* du flot. »

Or, l'équivalent d'*Akhnè* dans les langues sémitiques serait *Kas* et l'on ne saurait trop insister sur cette équivalence. Homère compare les guerriers fuyants aux pailles que le vent balaie sur les aires sacrées, et la même comparaison se

retrouve dans la Bible : « Comme le *kas* sous le vent du désert, je les ai dispersés », dit l'Éternel à Jérémie. *Kasos* me semble n'être en grec qu'une transcription du *kas* sémitique, et les deux noms *Kasos-Akhnè* forment ensemble ce que les géographes appellent un doublet, c'est-à-dire un seul et même vocable en deux langues différentes, le vocable grec doublé d'un vocable sémitique.

Ce phénomène des doublets n'est point particulier à la période préhellénique. Dans toute l'histoire de la Méditerranée, nous voyons les marines se transmettre leurs noms de lieux, en se les expliquant, et les nouveaux venus traduire l'onomastique de leurs prédécesseurs tout en conservant parfois les noms originaux à côté de la traduction. Les Vénitiens et les Génois apprennent des Byzantins le nom de *Montagne Sainte* pour l'Athos peuplé de moines : ils acceptent le nom grec *Hagion Oros*, mais ils le traduisent aussi en *Monte Santo*. Toutes les marines en ont usé de même. Dans la couche hellénique, on trouve en abondance de pareils doublets, qui peuvent donner une certitude absolue sur certains problèmes des origines grecques.

C'est une série de doublets gréco-sémitiques — comme je l'ai déjà montré aux lecteurs de la *Revue* pour *Kalypso-Ispanea* et *Aiaiè-Kirkè*, — qui nous explique l'origine de *l'Odyssée*. C'est grâce à ces doublets que j'ai fini par retrouver tous les sites des légendes odysséennes, la Grotte de Kalypso, le Fleuve de Nausikaa, l'Antre du Kyklope, le Palais de Kirkè, le Port des Lestrygons. Quand mon travail préliminaire fut terminé, je pus (mars-juin 1901) refaire le voyage d'Ulysse, voir de mes yeux et photographier pour mes lecteurs tous les sites odysséens, et vérifier sur place la vérité du mot de Strabon sur la minutieuse exactitude de la géographie homérique. Dans ce tome premier de mon ouvrage, je puis montrer au public les cartes et photographies du pays de Kalypso et du royaume d'Alkinoos : voici l'Atlas-Colonne du Ciel, l'Ile du Persil, la Prairie des Violettes, la Grotte aux Palombes, etc., et voici la Ville des Phéaciens, l'Agora, le Bois Sacré d'Athèna, le Rocher du Bateau, l'Anse du Naufrage, le Fleuve aux Lavoirs, et les tourbillons, et la plage où Nausikaa jouait au tennis, et le rocher où la peau d'Ulysse s'accrocha si douloureusement. Je mets sous les

yeux du public les reproductions de ces photographies instantanées, dont il pourra vérifier l'exactitude absolue : il verra si, mot par mot, elles ne commentent pas en son ensemble et dans ses moindres détails le récit odysséen.

Sous toutes les aventures odysséennes, on retrouve de pareils doublets gréco-sémitiques. Le Pays des Yeux Ronds, des Kukl-opes, avec sa petite île bordière, sa grotte côtière et sa ville d'Hypérie aux Vastes Campagnes, nous est connu dans la géographie réelle sous le nom grec de Pays des Yeux, *Opikè*, Ὀπικὴ. Mais il nous est bien plus familier sous le nom sémitique de *Oin-otrie*, que lui avaient donné les premiers thalassocrates de Phénicie et que les Anciens lui conservèrent toujours. *Oin-otrie* est l'original dont *Kukl-opie* est la traduction fidèle, car *oin* signifie *œil*, et *otr'a* signifie *cercle*, et il suffit de consulter une carte de ce pays napolitain pour comprendre aussitôt pourquoi le nom fut appliqué à ce plateau volcanique que trouent de grands entonnoirs, de grands yeux ronds, des cratères en activité ou des lacs circulaires.

En cette Oinotrie, au bord des *vastes plaines* de Campanie, sur un bloc de basalte qui émerge des plages sablonneuses, une vieille *Ville Haute* s'était juchée : *Hypérie*, Ὑπερείη, comme dit le poète ; nous disons *Kumè*, Κύμη, parce que nous conservons ici encore l'original sémitique dont *Hypérie* est la traduction grecque. Ces deux noms forment doublet et signifient tous deux *Hauteville* et désignent tous deux Kumè aux Vastes Campagnes, Hypérie de Campanie. Ce dernier doublet gréco-sémitique a une grande importance, car il permet, je crois, de dater le poème.

Les Phéaciens, dit l'*Odyssée*, habitaient jadis *Kumè* de Campanie — Hypérie aux Vastes Campagnes, d'où, chassé par les Kyklopes-Oinotriens, ils se réfugièrent sur les rivages de Corfou. Or les Anciens reportaient à l'an 1049 avant Jésus-Christ la première fondation de Kumè. Les modernes ont rejeté cette date beaucoup trop vieille, disent-ils, pour l'établissement d'une colonie grecque, où qu'elle soit et quelle qu'elle soit. L'*Odyssée* nous donne l'explication de cette date. La Haute Ville fut réellement fondée en 1049 — au XIe siècle, dirons-nous moins précisément — non par des Hellènes, mais par d'autres peuples de la mer, qui lui

imposèrent son nom sémitique de *Kumè* et que les sauvages indigènes chassèrent ensuite, comme aux temps historiques ils chassèrent les Hellènes de cette Haute Ville campanienne. Notre poème odysséen est postérieur de deux générations à cette fuite des premiers Kuméens, qui elle-même ne dut pas survenir aussitôt après la fondation de la ville. En comptant donc cent cinquante ou deux cents ans entre la première fondation de Kumè et la rédaction de l'*Odyssée*, nous faisons, je crois, un calcul assez probable et nous retombons sur la date approximative, que nous donnait Hérodote : « Hésiode et Homère sont mes aînés de quatre cents ans, pas plus, Ἡσίοδον γὰρ καὶ Ὅμηρον ἡλικίην τετρακοσίοισι ἔτεσι δοκέω μευ πρεσβυτέρους γενέσθαι καὶ οὐ πλέοσι. » C'est *au plus tôt* vers 850 avant Jésus-Christ qu'il faudrait, je crois, placer la composition (je ne dis pas : la rédaction dernière) de l'*Odyssée*. La Méditerranée que le poème nous fait connaître est *au plus tôt* la Méditerranée de l'an mil avant Jésus-Christ.

Cette Méditerranée de l'*Odyssée* est aussi la Méditerranée des doublets gréco-sémitiques ; elle est donc contemporaine de la thalassocratie phénicienne dont nous parlent Thucydide et les Anciens. A cette époque, les Achéens naviguent sans doute, mais dans les eaux levantines seulement. Pour eux, Ithaque est « la dernière île vers le couchant ». Ils ne connaissent donc point *de visu* les golfes et les îles de la Mer Occidentale, où pourtant vont se dérouler les aventures d'Ulysse. Car c'est dans cette Mer Occidentale, de Corfou terre des Phéaciens à l'Espagne terre de Kalypso, que navigue le roi d'Ithaque. Comment se peut-il donc faire que le poète ait des renseignements aussi minutieux et aussi exacts sur tels et tels sites de cette Mer inconnue ? Pour nous en tenir à un seul exemple, comment le poète a-t-il possédé une connaissance si précise du pays phéacien ?

Les philologues répondent : « J'admettrais volontiers que des marins d'Ionie, étant allés à Corfou, ont pu rapporter chez eux le souvenir d'une île lointaine, très riante, très fertile, peuplée d'excellents marins, et que ces contes de matelots, transformés par l'imagination populaire, ont pu devenir une légende merveilleuse. » Légendes merveilleuses, contes populaires, imagination, fantaisie, il y en a dans l'*Odyssée*, mais beaucoup moins qu'on ne suppose.

L'*Odyssée* est une œuvre d'art grecque. Or, en une œuvre grecque, quelle qu'elle soit, faire la part prépondérante à l'imagination et à la fantaisie ; voir en une œuvre grecque autre chose que la fidèle peinture, la copie d'un modèle déterminé ; mettre sur le même pied la raison hellénique et la fantaisie arabe, les voyages d'Ulysse et les voyages de Sinbad ; c'est, je le répète, méconnaître de parti pris les caractères fondamentaux de l'hellénisme. Voyez comment les Grecs eux-mêmes jugent l'œuvre d'Homère : « Tous ses mythes, nous dit Strabon, ne sont que de véridiques histoires à peine embellies, ἀεὶ τοὺς μύθους ἀπό τινων ἱστορίων ἐνάγων, car un défilé de vains miracles sans réalité ni vérité n'est pas homérique, ἐκ μηδενὸς δὲ ἀληθοῦς ἀνάπτειν κενὴν τερατολογίαν οὐχ ὁμηρικόν. » L'*Odyssée* n'est pas une *tératologie :* comme toutes les œuvres grecques, « ce n'est qu'une peinture poétique de réalités authentiquement vraies, λαβὼν ἀληθῆ ταύτην τὴν ὑπόθεσιν ποιητικῶς διεσκεύασε. »

Quelle valeur prennent tous ces mots de Strabon après notre étude de la Phéacie ! Dans nos *Instructions nautiques* et sur nos cartes marines, nous avons trouvé le commentaire littéral et les plans topographiques de notre prétendu conte odysséen. Sans la carte marine et sans les *Instructions*, il était impossible — et l'exemple des commentateurs anciens ou modernes est là pour nous avertir — de discerner sous la légère broderie poétique la trame réelle de toute cette histoire : on ne voyait que le conte parce que l'on ignorait la réalité. Mais vous prenez les cartes et descriptions de nos marins et, tout aussitôt, vous retrouvez la trame du poème ; sous la broderie, apparaît un tissu compact, serré, de faits géographiques rigoureusement exacts et minutieusement notés. Quand vous avez, par le détail, vu comment chaque épithète du poème correspond à une particularité du site, comment chaque aspect de côtes et de montagnes, chaque disposition de promontoires ou de ports, et les distances réciproques des fleuves et des villes, et les alentours des sources et fontaines, bref toutes les descriptions, sont conformes à la réalité tangible, à la vérité scientifique et expérimentale ; il ne vous est plus possible de penser encore à des souvenirs de matelots. Vous ne pouvez plus songer, je crois, qu'à un journal de navigateur, à un périple.

Mais ce périple d'une mer, fréquentée seulement par les Sémites, ne peut être que sémitique : il faut de toute nécessité que le poète odysséen ait été le disciple de maîtres phéniciens, comme disait Strabon, et qu'il ait lu, comme dit un autre historien en parlant du vieux Phérécyde de Syros, les livres mystérieux de la Phénicie. Dans le second volume de mon ouvrage, qui paraîtra sans doute vers la fin de la présente année ou dès le début de l'année prochaine, j'essayerai d'expliquer au lecteur comment j'imagine le rôle du périple sémitique et le rôle du poète grec dans cette composition de l'*Odyssée*. Mais l'*Odyssée* m'apparaît comme le dernier chef-d'œuvre d'un genre littéraire fort ancien, — le genre « périple » ou, comme disaient les Anciens, « retour, *nostos*, » que les Grecs n'avaient pas inventé, mais qu'ils empruntèrent à leurs devanciers de Phénicie et d'Égypte.

VICTOR BÉRARD.

NOTES CRITIQUES

sur le LIVRE ÉPIQUE des QUATRE VENTS DE L'ESPRIT[1]

Le manuscrit du poème de *La Révolution* constitue un cahier de 53 feuillets, non encore relié; le format est l'in-folio. Il porte, sur le timbre de l'inventaire, la cote 170. C'est une copie déjà, mais très fortement retouchée, et qui est augmentée d'importants développements à la marge; le texte figure sur un seul côté de la feuille pliée en long, la marge étant égale au texte, et réservée pour les additions. L'écriture occupe seulement le recto. L'encre des ratures franches et larges a partout pénétré le papier et sali le verso. Le manuscrit est de la troisième manière, comme en témoigne l'aspect des caractères hauts, droits, énormes (Cf. nos *Papiers d'autrefois*, Hachette, 1899.)

Pour qui a quelque habitude des procédés de composition familiers à V. Hugo, il est évident, à la lecture de ce poème, qu'il fut exécuté en plusieurs fois, *par développements successifs*, de même que tous les morceaux un peu étendus de la *Légende des siècles* (*Eviradnus*, etc.). M. Biré, à propos de la *Légende des siècles*, objecte que, dans cette revue générale des âges de l'humanité, il n'y a « rien sur le XVIIe siècle..., rien sur le XVIIIe siècle et la Révolution ». Eh bien, ne peut-on supposer que ce poème, où sont résumés les règnes de Louis XIV et de Louis XV, ait été détaché de la *Légende*, à cause du développement exagéré que lui a donné la fantaisie du poète? Ainsi, le *livre dramatique des Quatre Vents* n'est qu'un emprunt fait au *Théâtre en liberté*. — Ces diverses suppositions sont de tous points confirmées par l'examen du manuscrit. Graphiquement, il est de deux époques très distinctes. Il y a eu une première rédaction, beaucoup plus courte que la rédaction définitive; une sorte d'embryon de la pièce. Ce premier texte (ou ce qui en subsiste) est écrit sur le papier bleu, bien connu, de la *Légende des siècles*, qui porte la marque : Barbet jun., 25, High street, Guernsey. Il date de 1857, ce qui le fait contemporain de la *Légende;* commencée le 21 *novembre*, cette version primitive est terminée le 25 *décembre*

1. Inscrit au programme de l'Agrégation de grammaire. — Ce livre comprend le poème de *La Révolution*, plus un morceau de 80 vers, sans titre, qui sert de conclusion à l'ensemble. — Nous remercions bien vivement M. Paul Meurice qui, avec une grâce parfaite, nous a autorisés à consulter le manuscrit.

(*Christmas*, note le dernier feuillet). Les travaux de correction et de remaniement ordinaires datent de l'année suivante, comme l'atteste la date 24 *février* 1858, conservée par le poète. Il est malaisé de distinguer ce qui a été ajouté en 1858, car, dans la plupart des cas, le texte de premier état a disparu. Néanmoins on distingue la différence d'encre et de main dans nombre de corrections de détail. — Laissé tel quel, le poème a dormi douze années. En 1870, Victor Hugo, qui venait d'écrire *Torquemada* (1869), reprend son œuvre et la développe, sous l'influence de la passion antiroyaliste et anticléricale qui animait ce drame. Cette nouvelle partie du manuscrit, dont les feuillets sont intercalés dans le texte originel, est tracée sur le papier vergé, très légèrement bleuté, et de format sensiblement plus grand, qui est précisément le papier du manuscrit de *Torquemada*. Du même coup, le poète écrit, comme conclusion du livre, les quatre-vingts vers signalés plus haut, et les date du 20 *avril* 1870.

Numérotons maintenant les vers de l'édition *ne varietur* (c'est le seul mode pratique de renvoi); et distinguons les phases successives du développement :

1° *Texte de* 1857-1858. — Du vers 1 au vers 128. — 165 à 401. — 523 à 656. — 1047 à 1067. — 1080 à la fin. C'est-à-dire : tout le début; Henri IV descend de son piédestal; jusqu'à : « *L'homme de bronze assis sur le cheval d'airain.* » La rencontre avec les autres statues; l'invocation à Germain Pilon, qui semble de 1858 (jusqu'à « *O mascarons, d'un doigt...*). Puis, tout de suite, les huées des masques de pierre, relativement très courtes. L'un d'eux désignait l'étrange cavalcade (« *Vainqueurs, cuirassés d'or...* » jusqu'à : « *Voici trois de vos rois qui marchent sous les cieux* »). Un second criait : « *Nord et Sud ! Orient...* » (vers 1047). Et l'on arrivait à la place de la Concorde (« *O terreur ! au milieu de la place déserte* »), jusqu'à la fin, qui paraît avoir été faite de verve.

2° *Texte de* 1870. — Rhétorique politique, attaques contre les rois et les prêtres, longue description des mascarons du Pont-Neuf, les trois portraits peu flattés de Henri IV, Louis XIV et Louis XV, tout cela date de 1870. Remplissage, souvent; déclamation, toujours. — Notons que l'on trouve encore, sur le texte de 1857-1858, nombre de corrections de détail qui datent de 1870.

*
* *

I. Les Statues[1]. Vers 4. 1er texte : « *De grands pasteurs gardant le troupeau des maisons.* » — Vers 8, refait trois fois : « *Il tombait du zénith...* » « *Les ténèbres avaient une telle noirceur...* » — Les vers 3-9 sont refaits en marge; 1er texte :

1. Les titres de ces diverses divisions : *les Statues*, *les Cariatides*, etc., manquent sur le manuscrit. Les *blancs* aussi y sont beaucoup moins multipliés que dans l'édition.

Autour de lui dormait la ville aux toits sans nombre
Où montait Notre-Dame (var. : *Notre-Dame montait*) *ainsi*
[*qu'un double écueil.*
L'espace (var. : *Le ciel*) *était farouche* } *et plein de tant de deuil*
Var. : *Le zénith était morne* }
Que les lueurs du gouffre avaient disparu toutes...

Vers 10 : « *Les funèbres voûtes* » ; — V. 12. « *Les flots d'un voile noir* » ; — V. 14. « *Sa joyeuse fenêtre* » (variante)[1] ; — V. 17 *Lamentable, s'était...* » — Vers 21-26, ajoutés en marge ;

1er texte : *L'homme était là debout en habit de bataille,*
Héros par l'attitude et géant par la taille...

Vers 21-22, cherchés, puis raturés, à la marge :

1er *texte : Tout l'espace était plein d'une onde affreuse et sombre.*
2e *texte : Tout l'infini* (var. : *L'obscurité*) roulait une onde épaisse
[et sombre...
3e *texte : Tout l'espace était plein d'une onde lourde et sombre*[2],

Et tout le ciel semblait une caverne d'ombre.

Vers 23-24, 1er texte en marge :

Il était là debout, avec cet air fatal...
Var. : *Les fleurs de lys au front, avec cet air fatal*
Et superbe que donne aux morts le piédestal...

V. 21 : var. : « *On ne sait quels yeux lourds et funèbres.* » — V. 28 : « *Colosse et roi, superbe...* » — V. 30 : « *Il se confondait...* » — V. 31 : « *Mêlant son airain sombre à ces lugubres* (var. : *funèbres*) *cieux.* » — Tout ce début est écrit à la suite. L'auteur ne l'a *aéré* que plus tard, en multipliant la note usuelle pour l'imprimeur : « *un blanc* ». — Vers 33 : « *au regard trouble* » (var.) ; — V. 35 : « *Car étant de la tombe.* » — V. 36 : « *Ce lugubre cheval...* » « *Cet effrayant cheval...* ; » — Vers 39-52, refaits. On lisait d'abord :

Ce socle qui paraît, calme et battu des vents,
Une île de sépulcre au milieu des vivants,
Toute cette figure est un monstre de rêve.
Même quand le plein jour la précise et l'achève,
Elle est funèbre encor ; mais le soir, loin du bruit,
Le colosse pensif reprend toute sa nuit.

V. 39-40 : « *...s'élevant, serein et pur, parmi leur orage* ; »...— V. 41 :

1. Nous indiquons les *variantes* non barrées. — A défaut d'indication, il faut entendre que nous citons le premier état du texte, sous la rature.
2. Noter, d'une manière générale, l'abus des épithètes *sombre, lugubre, livide, triste, abject*, dans le texte de premier état. Ce sont comme des matériaux *provisoires* destinés à boucher un trou dans le vers.

« *Et sortant du sépulcre...* » — V. 43 : « *Qui, sortant de la tombe...* » (vers inachevé). — V. 49 : « *D'une crainte sacrée...* » — V. 51 : « *...dur guerrier...* » — V. 54 : « *Et tout ce que l'horreur contient...* » — V. 55 : « *Tout ce qu'un front humain...* » (var.). — V. 59 : « *...la vie étrange et pâle...* » — V. 61 : « *Quand la nuit sur son front pose ses ailes noires...* » — V. 66 : « *...la sévère et sombre solitude* ». — V. 71 : « *...aspect de songe...* » ; — V. 76 : « *...dans l'espace impénétrable...* » — V. 77 : « *...la profondeur calme...* ». Vers 78. La deuxième partie du vers, écrite avant la première, comme il arrive souvent, subsiste ainsi sous la rature : « *Tout à coup, à l'oreille...* » — V. 80 :

1er *texte :* *L'espace sépulcral plein de gouffre et de vent...*
2e *texte :* *L'horizon ténébreux plein de nuit et de vent...*
3e *texte* (var.) : *L'étendue où la nuit flottait avec le vent...*

Vers 83-84 : « *...rêvant sur le quai solitaire auprès du bord...* » — V. 86 : « *...soudain dans cette brume...* » ; — v. 88 : « *Un bruit hideux...* » ; — « *Un bruit sombre...* » — V. 94 : « *...l'ombre farouche* » ; — « *...le ciel farouche...* » — V. 98 (var.) : « *L'homme tourna la bride...* » — V. 99-100 :

1er *texte :* *Alors dans tout Paris de sourds frémissements*
Émurent les clochers, les tours, les monuments...
2e *texte :* *Le terre-plein trembla : de longs frémissements*
Troublèrent les clochers, les tours, les monuments...

V. 104 : « *Qui laisse pousser l'herbe...* » — V. 107 : « *Et le cheval* » ; « *Et le monstre...* » ; « *Le lourd cheval...* » — V. 108 : « *Fit un pas vers le bord du large* (var. : *sombre*) *piédestal.* » — V. 109 : « *...un œil de chair...* » — V. 113 : « *L'échoppe, le palais, l'antre...* » ; — v. 114 : « *...mirant leurs pignons...* » — V. 117 : « *Les enseignes criant* (var. : *tournant*)... » ; — V. 118 : « *Les vieux ports...* » ; *Les grands ports...* » — V. 123 et 124 : (1er texte, non raturé.)

Et, tandis qu'au milieu de ces sombres effrois
L'heure n'osait sonner aux cadrans des beffrois...

V. 126 : *Allant droit devant lui...* » « *Droit, muet et glacé...* » — V. 129 : « *L'eau sombre...* » ; — V. 131-132 : Le vers 132 était d'abord avant le vers 131. Premier état du vers 131 : « *Le vieil ordre lugubre* (var. : *L'horrible ordre nocturne...* ou *L'affreux ordre nocturne*) *en est bouleversé...* » — V. 134 : « *Immuable, résiste au vent de l'ombre énorme* ». — V. 137 : (var.) « *Sous les plafonds pourris où leurs cercueils...* » — V. 141 : « *Si l'œil pouvait de l'ombre entrevoir...* » var. : « *Si l'œil pouvait plonger dans les obscurs royaumes...* » —

V. 143 : « *le sinistre inconnu* » (var.); — v. 144 : « ... *le regard fièrement soutenu...* » ; — V. 153 : « ...*quelque noir chaos...* » — V. 154 : « *Avez-vous vu rôder...* » (var.) — V. 158 : « ...*la profondeur blême.* » — V. 160 : « ... aux habitants de l'ombre... » — V. 161 : « *cette effrayante espèce...* »

Les vers 129-165 ont été rajoutés, en 1858, en remplacement, sans doute, de quelques vers supprimés ; le texte primitif recommençait ici :

Alors, se réveillant au passage d'un roi,
Les parvis, dominés d'un porche ou d'un beffroi,
Où jadis ont roulé les carrosses des sacres..., etc.

Texte refait en marge :

Au premier pas qu'il fit, les profondeurs s'émurent,
Et les vieux ponts rongés par les flots qui murmurent
var. : *Et les arches, les quais sous qui les flots murmurent,*
Vaguement éveillés au passage d'un roi..., etc.

Troisième texte, rétabli à la suite :

Et les voûtes des ponts où les courants murmurent,
Les cimetières sourds (*var. : noirs*), *sentant venir un roi,*
var. : *Les noirs caveaux, sentant confusément un roi,*
Les parvis où jadis roulaient en grand arroi
Sous leurs panaches blancs les carrosses des sacres..., etc.

Le quatrième texte, définitif, a été recopié sur le feuillet précédent.

Vers 173 : « *Les cachots souterrains* } *des bastilles muettes...* ».
Var. : *Les cryptes, les caveaux* }

V. 174 : « *pendant au clou...* » — V. 175 : « ... *des tours et des fossés.* » — V. 176 : (var.) « ... *la grêle à flots pressés...* » — V. 179 : « *L'œil des spectres...* » — V. 182 : « ...*Le vieux Paris...* » — V. 187 : « ...*mille ans torturés...* » — V. 191 : « ...*la chair, l'âme, le fer, le feu* » (var.). — V. 192 : « *Criant...* (var. : *jetant*)... » Les vers 195-196 ajoutés en marge. — V. 194 : « *Dans ce fracas de l'ombre...* » — V. 195 : « *Les tocsins, les splendeurs du sceptre...* » — V. 198 : (var.) « *La femme rugissait...* » — V. 199 : « *Les pinces de torture...* », « *Les crocs de la torture...* » — V. 206 : « *Les Te deum...* » ; — V. 207 : « *Tout s'y mêlait, le rire et les festins charmants* » ... « *les bals et les festins...* » — V. 208 : « *L'effroyable galop...* » (var. barrée). — V. 210 : « *Tout l'horrible appareil...* » — V. 211 : « *Cette antique...* », « *Cette horrible Thémis...* » — V. 212 :

(var.) « *Qui prit un jour Jésus...* » — V. 217 : « *...que le meurtre effleure...* » — V. 221 : « *Les échafauds criant...* » — V. 222 : « *... qui s'abat par bouffées* (var. barrée). — V. 224 : « *La rumeur se taisait...* » (var. barrée).

A la suite de ce passage, qui constitue évidemment une addition de 1858, nous constatons une *suppression*, très intéressante, opérée sur le texte de 1857. A hauteur de ce vers 228, le poète a écrit en marge, d'une petite écriture : « Ici, *peut-être*, l'apostrophe à Henri IV; *mais bien peser.* » Or, cette apostrophe, qui n'était pas sans doute très heureuse, a disparu de la rédaction définitive. Je vois à cela une raison capitale : elle faisait double emploi avec le *portrait* de Henri IV, introduit dans le texte de 1870. Nous retrouvons ce morceau, sur un feuillet à part qui est resté dans le manuscrit. Il a été fait en trois fois, au moyen de deux additions marginales. Nous le transcrivons tel quel, à titre de curiosité :

Henri Quatre ! tu fus *le héros* de ta race (var. : *le meilleur*)
Un cœur vivant battait sous ta large cuirasse.
En descendant parmi les morts, tu rencontras
Bayard qui prit ta main, ô soldat de Coutras !
Var. : La France a palpité / La Gloire palpitait } dans tes paroles fières.
La Foule, qui n'est pas la France (var. : le peuple), (un tas de [pierres
N'est pas le monument), mais qui compte pourtant,
La foule aimait ta joie et ton air éclatant,
Ta bravoure } ton front qui rit et qui s'apaise (*barré*),
} ta grâce où nul souci ne pèse,
(*barré*) Et tes coudes percés à / Et ton pourpoint troué de } Fontaine-Française.
Tu gardas, dans les cours comme sous le harnais,
Le rire heureux (*var.* : simple) et franc du pâtre béarnais,
Et, roi, tu restas homme, ainsi qu'Abdolonyme.
Tu fus clément souvent, et parfois magnanime;
Et le juste poète est triste, en écrivant
Ces mystères (*var.* : visions) qu'il voit dans le songe et le vent.
Var. : Mais, noir destin ! le sceptre / Mais, roi, le diadème } est à lui seul un crime.
Toute la royauté n'est qu'un lugubre abîme
D'où rejaillit, avec la douleur et l'effroi,
Une goutte de fange au front de chaque roi.
L'histoire est l'affreux puits du forfait solidaire;
Au bois de l'échafaud le bois du trône adhère;
Var. : Tout sceptre épouse un glaive, / Tout glaive épouse un sceptre, } et la pourpre descend

Dans l'ombre immense (*var. :* affreuse) en mare effroyable de
Un roi de tous les rois, quoi qu'il fasse, est la somme, [sang[1]
La monarchie (*var. :* le despotisme) étant le long tourment de
Depuis quatre mille ans, sous le grand ciel serein, [l'homme[2]
L'humanité rugit dans ce taureau d'airain.
Tout est monstre en dehors de la loi naturelle.
Eh! qu'est-ce que pourrait bégayer Marc-Aurèle,
Entre Octave, l'ancêtre, et Commode, le fils?
Claude (*var. :* Sixte) à Rome est voisin de Rhamsès à Memphis;
Ivan est dans la neige et Nemrod dans les sables;
Tous se donnent la main et tous sont responsables;
Pas un n'est innocent; tyrans (*var. :* monstres) infortunés,
Le linceul des rois morts sur les rois nouveau-nés...

Ici finit le feuillet, et le sens demeure suspendu. Mais, en marge, une addition précise la pensée, qui est d'une saveur bien romantique.

L'ange a dans cette nuit les démons pour parents,
Et le héros sourit, tutoyé des tyrans.
Du farouche Océan toute goutte est amère.
On voit pousser, pendant qu'il tette encore sa mère,
Dans l'ombre du Kremlin que la hache défend,
Des moustaches de tigre au petit Pierre enfant.
Dans cette ombre (*rature illisible*) Attale,
La vieillesse est funèbre, et l'enfance est fatale.

Enfin, au bas du feuillet, on distingue encore, avec peine, ce vers (au crayon), qui est le résumé de tout ce qui précède :

Le philosophe dit : « Le pouvoir est un crime ».

— V. 230 (var.) : « *Puis il suivit la rue...* » — Les vers 233-236 figurent en marge. Le vers 235, avant que l'auteur y amenât la rime commode *ananké*, était celui-ci :

1re *texte : Aux sombres* (var. : *noires*) *tours où vit la loi, spectre masqué...*
2e *texte : Où vit, le glaive en main, la loi, spectre masqué...*

V. 236 : deux var. : *Passa la Seine au pont au Change, et par le quai...*
Passa le pont au Change, et, longeant l'ancien quai...

— V. 239 : « *Tout un palais nouveau montrant...* » (var.). — V. 242 : « *Cavernes de Paris...* » — Les vers 247-274, recopiés, semblent de 1858. — V. 249 (var.) : « *Froid, austère...* » — V. 252 : « *Tranquille, effrayant* » (var. :). — V. 254 : « *Calme, appuyant du poing ce*

1. Cf. l'apostrophe célèbre d'*Hernani*.
2. Premier texte barré : « Et qu'est la royauté ? C'est le tourment de l'homme ».

sceptre sur sa cuisse... » — V. 264 : « *Au bruit lointain...* » — V. 265 (var. :) « *Le fantôme sortit...* » — V. 269-270 : « *Se mirent à marcher dans la nuit* (var. : *Se mirent, chose horrible, à marcher*) *côte à côte, L'aïeul* (var. : *Henri*) *passant le fils* (var. : *Louis*) *de sa tête plus haute* »[1]. — V. 272 (var.) : « ... *muet, marchait...* » — V. 276 : *Les boulevards déserts et sans un bruit vivant...* » — V. 277 : « *Rentrèrent dans la ville...* » — V. 286 : « ... *carrefours superbes...* » — V. 200 (var.) : « *On voyait sur son casque...* »[2]. — Les vers 291-302 sont ajoutés en marge. — V. 291 (var.) : « ... *ce qu'un héros...* » V. 292 (var.) : « *Quand le tyran qui tue est fait d'un dieu qui crée* ». — V. 297 : « *Beau comme Smynthée* (sic) ». — V. 308 (var.) : « ... *s'avancèrent vers lui* » « ... *S'approchèrent de lui* ». — V. 310 : « *Et la nuit regarda. L'homme à la noire armure...* » — V. 325 : « *du socle énorme* » (var. barrée). — V. 328 : « *Paris ténébreux...* » — Les derniers vers (330-338) sont récrits en marge. Premier texte :

Et revirent (*var. :* côtoyèrent), muets, le palais du royaume,
Ce bloc de monuments (*var. :* pavillons) et de toits inégaux,
Qui, comme les palais de *Corynthe* (sic) (*var.:* Thèbes) et d'Argos,
A ses Agamemnons, ses Créons, ses Électres.
La Seine reflétait, sinistre, ces trois spectres,
Le roi soldat, le roi césar et le roi dieu,
Eux, tous du même pas, et le père au milieu,
var.: Eux, du même pas sombre, et l'aïeul au milieu,
Sans jeter un regard aux royales croisées,
Livides, s'avançaient vers les Champs-Élysées.

(*A suivre*).

PAUL et VICTOR GLACHANT.

1. Ces vers seront repris plus loin. Cf. 325-320.
2. V. Hugo a fait suivre le mot d'un point d'interrogation. Il ne se souvenait plus, en exil, si la statue de la place des Victoires était casquée, ou non.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Ernest Labbé. — Histoire miniature des lettres françaises en sonnets didactiques. Préface par ÉMILE FAGUET, de l'Académie française. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1902, in-18.

Cette entreprise fait d'abord penser à celle de Mascarille voulant mettre en madrigaux toute l'histoire romaine : voici la littérature française en sonnets, depuis la *Chanson de Roland* jusqu'à M. Eugène Manuel. C'est un tour de force, et ce ne peut être que cela. Il est évident qu'il y a dans cette interminable file de sonnets didactiques des choses fines, spirituelles, parfois charmantes : mais j'aurais souhaité que M. Labbé employât son réel talent à une autre besogne, qui n'eût pas l'air d'une folle gageure.

Étude sur l'influence de la littérature française en Hongrie (1872-1896), thèse présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, par **J. Kont**, ancien élève à la Faculté des lettres de Paris, agrégé de l'Université, professeur au collège Rollin, docteur de l'Université de Budapest, lauréat de l'Académie française. Paris, Ernest Leroux, 1902, in-8°.

M. Kont s'est attaqué à un sujet vaste, à un sujet neuf, du moins en France et pour la grande majorité du public même instruit. Son travail est le fruit d'une longue et patiente étude, et contient une abondante information. Si l'exposition n'est pas très vivante, et est un peu embarrassée par la masse même des faits, l'agrément qui parfois manquera sera compensé par une sérieuse utilité. L'ouvrage est d'un bout à l'autre très instructif. Il a manifestement ses lacunes et ses défauts. Pourquoi M. Kont se borne-t-il à rechercher, pour la période contemporaine, l'influence française dans le roman et au théâtre ? Cette influence ne s'est-elle pas exercée dans la philosophie ? dans l'histoire ? dans l'éloquence politique ? dans la critique ? Si elle n'y apparaît pas, il fallait le dire. Si, comme M. Kont en convient, elle y apparaît, il fallait l'étudier. Puis, M. Kont, ce qui est une qualité, aime les faits précis ; il a essayé de dresser une liste, sinon complète, du moins très riche, des emprunts de la littérature hongroise à la française. Dans son ardeur louable à collectionner des faits, il a un peu oublié les idées générales et les vues d'ensemble. Il a fait défiler sous nos yeux beaucoup d'imitateurs de nos écrivains : il ne s'est pas assez soucié de nous montrer le fond de civilisation et de littérature nationales sur lequel se déposaient les imitations françaises, ni les autres influences — allemande, italienne peut-être, ou anglaise — qui pouvaient la restreindre ou la combattre. M. Kont a traité l'influence française, *abstraction faite* de tout le reste ; mais on ne voit

pas assez les réalités sur lesquelles elle agit et avec lesquelles elle est aux prises. Il en résulte quelque chose de sec et d'abstrait qui ôte à l'agrément, mais aussi à la vie et à la justesse de l'ouvrage. Il y a cependant une idée générale qui se dégage nettement : c'est la liaison de l'influence française avec les idées généreuses et émancipatrices. La littérature française, en Hongrie, fait germer le libéralisme et bat en brèche la féodalité oppressive et arriérée ; elle fournit aussi un appui au sentiment national contre le germanisme. Il est curieux que le voltairianisme et le romantisme ont pour les Hongrois le même caractère et la même vertu : tout ce qui est français leur profite dans leur effort libéral et national. Évidemment il y a ici autre chose qu'une influence, et il faut tenir grand compte de la réaction originale de l'âme hongroise, qui se mêle souvent dans nos œuvres et les transforme. Mais je ne saurais m'étonner de voir la littérature française, cosmopolite en son esprit, aider la nation hongroise à se faire et à exalter son sentiment national. Il n'y a là de contradiction qu'en apparence. C'est l'histoire de la France au XIXe siècle, que cette aide qu'elle donne dans son idéalisme universel aux nationalités, qui souvent, fortifiées et affranchies, se retournent contre elles. Dans le cosmopolitisme se trouve affirmé un idéal de justice internationale, l'égalité des nations entre elles, et le droit de chaque nation d'être, et d'être libre à côté des autres nations. C'est le cosmopolitisme du XVIIIe siècle qui a conduit les Français de notre siècle à s'enthousiasmer pour l'Irlande, pour la Pologne, pour l'Italie : les écrivains hongrois le comprenaient bien, quand, pour affranchir et dégager leur nationalité, ils appelaient les idées françaises à leur secours. Un autre point qui ressort fort bien de l'étude de M. Kont, c'est qu'il y a pour l'étranger une échelle des valeurs toute différente de celle qui nous sert à nous Français dans le jugement de notre littérature. Les plus fines qualités esthétiques s'annulent dans les traductions ou adaptations, ou pour des lecteurs qui ont forcément une conception un peu grosse de notre langue et de ses effets. La matière amusante ou pathétique, les partis pris éclatants de la technique déterminent le succès et l'imitation. Eugène Sue, Frédéric Soulié, Jules Verne, sont, en Hongrie, de grands écrivains français. Chateaubriand et Flaubert n'y ont pas, pour ainsi dire, pénétré.

The Italian Renaissance in England. Studies by **Lewis Einstein.** New York, the Columbia University press, 1902, in-12.

Je ne me suis spécialement appliqué ni à la littérature italienne ni à la liittérature anglaise. Mais c'est du point de vue de l'histoire littéraire de la France que je regarde ce livre. Le fait de l'influence italienne domine les histoires de toutes les nations européennes au XVIe siècle. Il n'est pas possible d'étudier à part une littérature sans y constater le rôle prédominant de l'Italie; et ainsi on est amené sans cesse à se demander ce qu'a été ce rôle dans les autres pays. La comparaison des caractères de l'influence italienne chez les diverses nations et des réactions que chacune a fournies, est un procédé constamment utile et souvent nécessaire pour éclairer l'histoire particulière de la Renaissance française. Des livres comme celui de M. Lewis Einstein peuvent donc être pour nous des instruments de travail bons à connaître.

L'étude de M. Lewis Einstein est claire, aisée à lire, abondante en renseignements exacts. On y sent un effort intéressant à constater dans les Universités américaines pour ne sacrifier ni l'érudition aux généralités ni les généralités à l'érudition, et pour unir dans un juste équilibre, par des inductions à la fois sévères et larges, la collection curieuse des faits et la construction philosophique des idées. C'est une sorte de synthèse de la science allemande et de l'art français.

Ernest Dupuy. — Bernard Palissy, l'homme, l'artiste, le savant, l'écrivain. Nouvelle édition revue et corrigée. Société française d'imprimerie et de librairie, 1902, in-18.

— **La Jeunesse de Victor Hugo.** Soc. franç. d'impr. et de libr., 1902, broch. in-18.

Avec cette édition du *Paradoxe sur le Comédien* qui fera date, et dont j'ai rendu compte le mois dernier aux lecteurs de la *Revue*, M. E. Dupuy nous présente une nouvelle édition de son excellente étude sur Palissy, où il met à profit les documents récemment publiés sur son auteur, et une étude sur la *Jeunesse de Victor Hugo* qui nous fait assister aux débuts et à la formation de notre grand poète. Dans ces travaux si différents, l'union de la finesse du sens littéraire et de la précision de l'esprit scientifique donne des résultats remarquables.

Geisteshelden Biographieen. 42 Band. **Molière**, von SCHNEEGANS. Berlin, 1902, in-12.

Biographie faite avec soin et exactitude. Il est fâcheux que l'auteur, pour donner de la vie à son exposition, répande autour des faits précis que l'on connaît des banalités conjecturales qui sont parfaitement insipides. « Maintenant il pouvait penser à se faire un foyer. Il avait près de 40 ans. La vie épuisante et sans repos qu'il avait menée en province, les nombreux soucis qui l'avaient tourmenté, l'avaient vieilli avant le temps. A côté d'une épouse aimante il espérait trouver la détente et la paix après lesquels son cœur soupirait, etc... » Est-ce là ce qu'on appelle faire la psychologie de Molière ? J'aimerais mieux un exposé tout sec sans prétention littéraire.

Pensées et fragments inédits de Montesquieu, publiés par le baron **Gaston de Montesquieu**. Tome II. Bordeaux, 1901, in-4°.

La publication des œuvres inédites de Montesquieu se poursuit lentement et régulièrement. Je ne sais si le second volume des *Pensées* qu'on vient de nous donner n'est pas le plus intéressant qui ait encore paru. Il contient les fragments relatifs aux Lettres et aux Arts, à la Psychologie (et morale), à l'Histoire, la Politique et l'Économie politique, à la Philosophie, à la Religion : six articles essentiels dans l'histoire et l'analyse d'une pensée. Le vrai Montesquieu y apparaît en sa profondeur, en sa verdeur aussi et sa hardiesse originales. Ce n'est plus l'homme prudent qui parle à demi-mot dans des livres et ne se lâche pas devant le public et l'autorité, l'homme aussi dont la critique trop souvent a émoussé les pointes et affadi la physionomie : on le voit là dans son cabinet, seul avec lui-même, exerçant toute la liberté et toute l'étendue de sa puissante intelligence. Rarement on a le spectacle d'un esprit aussi libéré du passé, du respect, du préjugé, appliqué aussi uniquement à la considération du vrai et de l'utilité sociale. Là encore s'aperçoivent bien les procédés et la méthode de la réflexion de Montesquieu. Dans l'article de l'histoire, notamment, on trouvera de quoi résoudre ou du moins éclairer le problème de la *critique* de Montesquieu ; on entreverra les raisons et la mesure de sa foi ou de sa défiance à l'égard des textes des historiens anciens.

Rollin, sa vie, ses œuvres, et l'Université de son temps, par **H. Ferté**, ancien professeur de rhétorique, ancien chef d'institution. Paris, librairie Hachette et Cie, 1902, in-8°.

Cet ouvrage sera utile, quoiqu'il ait de grands défauts. La biographie de

Rollin en est la meilleure partie. L'auteur s'est perdu en élargissant son sujet outre mesure, en y faisant rentrer toute l'histoire de l'enseignement et de l'Université. Dans l'étude de l'œuvre, et un peu partout, la critique manque. M. Ferté admire beaucoup Rollin et l'aime d'un amour fervent. Cela le conduit en général à louer, parfois à blâmer Rollin un peu indiscrètement. Je ne puis m'empêcher de trouver que la réforme préconisée et tentée par Rollin dans l'Université, si elle était par certains côtés un progrès, était par d'autres un recul : ce n'était pas adapter l'Université au temps, que d'y restaurer les prières et la récitation de versets de l'Écriture ; il y avait autre chose à faire au XVIIIe siècle pour moraliser l'instruction. M. Ferté loue en cela la piété de Rollin, c'est son droit. Il le loue aussi de son austérité janséniste, et c'est encore fort bien. Mais alors pourquoi lui reprocher un *excès de piété*, parce qu'il assiste dévotement aux scènes de Saint-Médard ? Il faut prendre le personnage en sa réalité historique : à Saint-Médard, comme ailleurs, Rollin fait figure d'honnête janséniste. La limite posée par M. Ferté est celle qu'il tire de ses sentiments, toute subjective et arbitraire.

Cours de littérature, par **Félix Hémon**. Tome VII (Jean-Jacques Rousseau. — L'Encyclopédie. — A. Chénier). Librairie Charles Delagrave, 1902, in-12.

On connaît l'excellent cours de littérature dont M. Hémon a commencé la publication il y a quelques années. Utile en toutes ses parties, il me paraît être surtout dans les parties consacrées au XVIIIe siècle un instrument nécessaire de travail pour les jeunes gens et les étudiants. La plupart des ouvrages (et je dis des meilleurs) que l'on consulte sur le XVIIIe siècle sont plus ou moins teintés d'hostilité. M. Hémon, avec une sympathie éclairée, et sans complaisance partiale, remet les choses au point.

Choiseul et Voltaire, d'après les lettres inédites de M. de Choiseul et de Voltaire, par **Pierre Calmettes**. Plon, Nourrit et Cie, 1902, in-16.

M. P. Calmettes nous donne d'après une copie de la fin du XVIIIe siècle 46 lettres inédites de Choiseul à Voltaire. Intéressantes pour l'étude du caractère du duc de Choiseul, ces lettres ajoutent quelques détails précis à la biographie de Voltaire.

Étude sur le théâtre de Marie-Joseph Chénier. Thèse pour le doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, par **A. Liéby**, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé des lettres. Paris, Société française d'imprimerie et de libr., 1901, in-8°.

L'histoire des tragédies de M. J. Chénier est excellente : elle abonde en détails nouveaux et curieux. M. Liéby est très bien informé, et a mérité l'éloge de M. Aulard pour sa connaissance des sources et des documents de l'histoire révolutionnaire. La seconde partie du livre offre encore des recherches et des résultats précis. L'influence d'Alfieri sur Chénier, quelquefois niée trop décidément, est indiquée avec une mesure discrète, un peu trop discrète peut-être. Tout le livre est lourd et diffus. La seconde partie surtout aurait gagné à être resserrée et autrement disposée. C'est une collection de dissertations sur les diverses tragédies de Chénier, où les analyses et les discussions de détails s'étendent excessivement, sans qu'on arrive à voir bien nettement la place et l'importance de Chénier dans le mouvement dramatique de son temps. Ce n'est donc pas une œuvre d'art

que cette thèse, mais c'est une œuvre de science à laquelle on peut se fier pour l'exactitude des faits, et qu'il sera toujours utile de consulter. M. Liéby, qui a un vrai tempérament d'érudit, devrait nous donner une histoire complète de la vie et des œuvres de M. J. Chénier : il n'y a personne aujourd'hui qui soit plus qualifié que lui pour l'écrire.

Jules Troubat. — Essais critiques. Paris, Calmann Lévy, in-18, 1902.

M. Jules Troubat est un esprit libre et lettré qu'on s'explique bien que Sainte-Beuve ait aimé. Il nous offre ici de brèves et fines études littéraires qu'on lira avec plaisir. Mais un certain nombre de ces articles : *Champfleury*, *Monselet*, *Robert Halt*, *Souvenirs de la Bibliothèque du Palais de Compiègne*, *le Père de Sainte-Beuve*, *Mémoires d'un commis libraire*, sont autre chose que des impressions de goût : elles contiennent des témoignages sur les hommes et les mœurs du demi-siècle auquel M. Troubat a assisté, en bonne place presque toujours, et toujours avec des yeux vifs et bien ouverts. Il y a là quelques « miettes d'histoire » bonnes à recueillir.

Léon Séché. — Alfred de Vigny et son temps, 1797-1863 (Ses origines maternelles — Ses amours — Ses amitiés littéraires — Ses idées politiques — Sa religion — Le Maine Giraud. Documents nouveaux et inédits. Dessins, portraits et autographes). Paris, Félix Juven, 1902, in-8°.

Alfred de Vigny et son temps : ce titre un peu ambitieux ne répond pas tout à fait à ce que M. Léon Séché nous a donné. Il nous apporte moins et mieux. Au lieu d'une vaste et harmonieuse biographie qui donnerait pour fond mobile aux images de l'âme et de la vie de Vigny le déroulement des trois quarts de siècle qu'il a traversés, ce sont diverses recherches sur quelques points importants dont les résultats nous sont ici exposés. Ces recherches ont fait passer par les mains de M. Séché, qui nous les transmet, une foule de pièces curieuses et inédites ou peu connues, actes, lettres, vers de Vigny et de ses amis ou amies. Le livre est par là une très importante contribution à l'histoire du poète et de son œuvre. Dans ces documents et dans les faits qui les entourent se trouve la solution de plus d'un problème psychologique et esthétique que nos raisonnements et nos doctrines sont accoutumés à résoudre arbitrairement en sens divers. Peut-être les sympathies de M. Léon Séché l'ont-elles parfois entraîné un peu au delà de ce que l'exacte critique lui permettait d'affirmer. Il est un peu trop prompt à *supposer* tous les torts du côté de Hugo dans le refroidissement de l'amitié qui l'unissait à Vigny. Il exagère le *jansénisme* du poète, et il l'établit un peu légèrement : il ne suffit pas de lire la Bible et les *Mémoires* du cardinal de Retz pour être marqué janséniste. Que plus tard des indices de la lecture de livres jansénistes se rencontrent, c'est certain : mais il est non moins certain que la philosophie de Vigny eût fait horreur à Nicole et à Pascal, et excluait l'*essentiel*, le *tout* de leur *foi*. Enfin, M. Léon Séché est *sûr* des sentiments chrétiens du poète au lit de mort : il en croit plus qu'il n'en sait, c'est son affaire. M. Ratisbonne, lui, n'y croit pas, et il était plus près de Vigny que M. Séché n'a jamais été. Mais M. Ratisbonne a pu se faire illusion, et croire ce qu'il désirait : tout comme les pieuses dames qui s'étaient vouées à faire mourir Vigny catholique. Voici les textes décisifs, « Je suis enfin forcé de reconnaître que vous vous posez comme un pur sceptique... Votre thèse textuelle est ceci : *on ne peut rien affirmer*. Soit. Alors ne parlons pas. Mais point. Tout vos efforts, toute votre verve, tout votre pétillant esprit tendent à établir tout autre chose, savoir ce mot de Vol-

taire : *Le monde est une mauvaise plaisanterie.* Ce n'est pas là ne rien affirmer, c'est affirmer la chose la plus énorme. » (Du P. Gratry à Vigny, 16 juillet 1862). Si le P. Gratry ne *veut* pas croire que Vigny s'en tienne là, que ce soit là son dernier mot, c'est son désir qui le lui fait dire, et la volonté de ne pas rompre l'entretien : sa lettre ne laisse aucun doute. Mais écoutons Vigny jugeant les « voisines », Mme et Mlle d'Orville, qui veulent le retirer de son incrédulité : « Dans la simplicité de ces honnêtes personnes, il n'entre pas assez d'idées saines et véritablement graves. Elles ne considèrent pas qu'un homme qui a écrit ce qui est publié dans mes livres a depuis longtemps construit en lui-même l'édifice immuable de ses idées *philosophiques*, *théologiques* et *théosophiques*..., et que, s'il veut bien ne pas les exprimer et les développer dans des livres ni même dans des conversations passagères, c'est parce qu'il ménage la faiblesse égoïste des pauvres âmes qui s'appuient encore sur des pratiques païennes et qui n'ont pas l'abondance de bonté qui devrait leur suffire pour faire le bien sans réclamer une récompense, y mettre un prix et fixer des conditions comme pour un acte de notaire. » (A Madame de Saint-Maur, 4 oct. 1862.) « Nous avons des cousines pieuses qui ont multiplié près de moi les amulettes, les médailles de la Vierge immaculée, et même des saintes amoureuses comme Mme de Chantal. Le pauvre archevêque de Paris (que ces médailles n'ont malheureusement pas sauvé) m'est venu voir trois fois, comme depuis l'évêque d'Orléans et un certain nombre d'abbés que je vous décrirai plus tard, ainsi que leurs rapports avec moi, en grand détail et vérité historique... » (A Madame du Plessis, 2 avril 1863.) Donc, en avril 1863, Vigny n'était pas du tout converti, et assistait avec ironie à la pieuse entreprise. Mais le jeudi 17 septembre 1863, il meurt réconcilié, confessé et absous. Nous savons les circonstances par Mme d'Orville elle-même : « M. de Vigny non seulement a reçu l'extrême-onction avant de mourir, mais il s'est confessé à M. le curé Vidal quelques jours avant de se mettre au lit tout à fait... Le mal paraissait marcher rapidement... Par bonheur, l'excellente Sophie vint d'elle-même nous prier d'écrire à M. Vidal. Jugez si je m'empressai de le faire. Il eut la bonté de venir aussitôt comme par hasard ; il resta longtemps ; mais nous n'en sûmes pas davantage alors... Je crois qu'on vous a écrit qu'il avait le délire ; vous en aurez sans doute été inquiète, mais je pense que c'était un peu exagéré (sans pouvoir en juger tout à fait cependant...). Au reste, quoi qu'il en soit, la grande action était faite alors... M. le curé me dit (quelques jours après) qu'il avait confessé M. de Vigny dans sa dernière visite et lui avait donné l'absolution, lui disant qu'il allait partir pour les vacances, et qu'absolument il ne voulait pas le laisser sans lui avoir fait accomplir ce devoir. Qu'alors le pauvre malade avait de lui-même ôté son bonnet. Qu'il avait fait la chose avec beaucoup de respect, de sérieux, et, comme lui, M. Vidal, le croyait, de conviction ; qu'ensuite, ayant voulu lui serrer la main comme pour le féliciter, M. de Vigny l'avait embrassé en lui disant : « Monsieur le curé, vous venez de faire une bonne action. » Qu'en continuant de causer, il avait paru se plaire à rappeler plusieurs de ses parents qui étaient dans les saints ordres, disant qu'il était de race religieuse et presque sacerdotale, et ajoutant ces propres paroles : « Je suis né catholique, je meurs catholique... » Elles (Sophie et sa sœur) ont dit aussi qu'elles avaient cru comprendre que ses dernières paroles avaient été pour demander un prêtre. Dieu fasse que cela soit, en effet !... (Après l'extrême onction) il tâcha d'articuler quelque chose, plusieurs fois, soit volontairement, soit involontairement, mais on ne put l'entendre, et ces dernières paroles d'un mourant qu'on ne peut comprendre, qu'on ignore avoir ou non sa connaissance, sont bien douloureuses et bien terribles !... Il est certain que pour des âmes aussi chrétiennes que la vôtre il

y aurait plus de consolation à penser qu'il y a eu retour plus spontané, plus éclatant, si je puis parler ainsi; mais vous connaissiez ce caractère qui voulait absolument concentrer tous ses sentiments en lui-même. Et s'il a été vraiment touché, comme il faut bien l'espérer, vous savez qu'il se serait bien gardé de le témoigner. L'essentiel a été fait, dit M. Vidal. Nous aurions tous voulu savoir s'il reconnaissait ou non, s'il a pu s'unir au prêtre; mais cela est resté le secret de Dieu. » Tenons-nous-en au témoignage de Mme d'Orville. Nul n'a su ce qui se passait dans le cœur de Vigny. Il n'avait pas demandé le curé; il ne l'a pas renvoyé. Il lui a dit qu'étant de race catholique, il mourait catholique, et il ne s'est pas entretenu, après l'absolution, des choses de piété, mais de l'histoire de sa noble maison. On ne sait pas si au dernier moment il a demandé un prêtre, s'il avait sa connaissance en recevant les sacrements. Ce qui donne confiance à Mme d'Orville, c'est que, avec son caractère fermé, s'il avait été vraiment touché, il se serait bien gardé de le dire : donc, comme il n'a rien dit, on peut croire qu'il a été touché. On peut croire aussi le contraire. Personne n'en sait rien : Mme d'Orville a raison : c'est le secret de Dieu. Tout ce que le critique doit affirmer, c'est qu'en avril 1863 Vigny était encore incrédule, et que, par les soins de son entourage, il est mort en septembre 1863 confessé, absous, et muni des sacrements. Quant à sonder le mystère de cette âme qui s'éteint, nous n'en avons pas les moyens. Traditionalisme aristocratique, défaillance lassée d'un moribond, illumination soudaine de la grâce : ce sont là trois interprétations conjecturales dont aucune n'a droit de se donner pour une certitude.

Paul Beuve et Henri Daragon. — Victor Hugo par le bibelot, le populaire, l'annonce, la chanson. Ouvrage orné de seize planches hors texte. Préface par ADOLPHE BRISSON. Paris, H. Daragon, 1902, in-8°.

Il n'appartient pas à tout le monde d'être mis en tête de pipe, ou de se voir brodé en figure sur une pantoufle. C'est la gloire. Victor Hugo l'a eue sous toutes formes possibles. Son visage d'ancêtre a décoré des assiettes, des boutons de manchettes, des pommes de canne, des chenets. Son nom et son œuvre ont baptisé un canon, un navire, une encre, une liqueur, que sais-je encore? La collection de M. Paul Beuve, dont ce livre nous donne une idée, nous fait connaître ces prolongements et ces réalisations de la gloire. La plupart des pièces qui nous sont présentées sont postérieures à 1870, ou contemporaines de la mort et de l'apothéose. Celles qui datent d'une époque antérieure ne sont pas les moins intéressantes, et on les souhaiterait plus nombreuses.

Georges Victor Hugo. — Mon grand-père. Paris, Calmann Lévy, 1902, petit in-8°.

Ces souvenirs, très simples et très simplement contés, nous rendent V. Hugo présent; ils ont une haute valeur de témoignage. A travers la mémoire attendrie et pieuse du petit-fils, nous ressaisissons l'aïeul, avec sa robuste bonhomie et sa tendresse immensément indulgente.

J. Ernest Charles. — La littérature française d'aujourd'hui. Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-18.

M. Ernest Charles m'en voudrait sans doute de ne pas constater d'abord qu'il est incontestablement le plus « rosse » des critiques d'aujourd'hui. Il en est le plus rosse, et il en veut être le plus spirituel. Ces deux ambitions qui s'étalent à chaque page me gênent pour le goûter autant qu'il le mérite.

Une si acharnée recherche de l'esprit et de la méchanceté me fatigue; et je m'étonne qu'un homme de tant d'esprit (car il en a, et de toutes les sortes) ne voie pas qu'à s'appliquer moins, à le ménager plus, il en ferait mieux ressortir l'abondance naturelle, et que la sympathie est aussi parfois un moyen de comprendre, ou une preuve qu'on a compris. Il y a pourtant des endroits du livre où la sympathie trouve place : on dirait qu'elle y est parquée. Et alors c'est la critique qui est exclue. Si M. Ernest Charles adoptait un jour une manière plus simple et plus douce, on s'apercevrait qu'il y a peu de critiques qui l'égalent pour la finesse pénétrante et précise des jugements.

Gustave Kahn. — Symbolistes et décadents. Paris, librairie Léon Vanier, 1902, in-18.

Je serais assez embarrassé pour évaluer exactement la valeur esthétique de l'œuvre de Gustave Kahn, et pour prévoir surtout celle qui lui sera attribuée dans l'avenir. Mais on peut dire dès aujourd'hui que, quelle que soit la jouissance ou la beauté qu'on puisse trouver dans ses poèmes, M. Gustave Kahn aura une place dans l'histoire littéraire. Il a été l'un des ouvriers de la première heure, un des fondateurs du symbolisme, et, quelque opinion que l'on professe sur ce mouvement (dont, pour ma part, j'admets la légitimité et la fécondité), c'est un fait qu'il représente une époque distincte de la poésie française : c'est un fait que, même pour les poètes qui ne sont pas de l'école symboliste, les choses ne sont plus après le symbolisme dans l'état où elles étaient avant. Cela donne au volume que vient de publier M. Gustave Kahn une importance considérable. Il nous met sous les yeux une partie de l'histoire du mouvement symboliste, dans ces articles écrits en pleine lutte. D'autres études sont comme des fragments de mémoires littéraires : ainsi la Préface sur *les origines du symbolisme* est un document historique de premier ordre. On pourra discuter, rectifier, compléter : ce sera toujours une des sources d'où il sera nécessaire de partir.

André Beaunier. — La Poésie nouvelle. Paris, Société du Mercure de France, MCMII, in-18.

Ceux qui ne sont point encore familiers avec la poésie des vingt dernières années feront bien de lire ce volume. Ils seront introduits par un connaisseur très averti auprès d'Arthur Rimbaud, Jules Laforgue, Gustave Kahn, Jean Moréas, Émile Verhæren, Henri de Régnier, Francis Vielé-Griffin, Maurice Mœterlinck, Stuart Merrill, Francis Jammes, Paul Fort, Max Elskamp, Victor Kinon et Thomas Braun. M. Beaunier sympathise vivement avec ces jeunes d'hier et d'aujourd'hui : c'est une raison pour qu'il les comprenne et les fasse comprendre. Je crois, comme lui, à la légitimité du mouvement symboliste; j'admire, comme lui, Verhæren, Henri de Régnier, Vielé-Griffin, Mœterlinck et quelques autres. Je ne puis cependant m'associer au jugement sommaire et cru de M. Beaunier sur l'ancienne métrique française : tout encombrée de règles arbitraires et inutiles, elle était légitime en son principe, aussi légitime que la métrique symboliste. Toutes les techniques sont légitimes, chacune à son heure, à l'heure de l'essor original et des chefs-d'œuvre. Je n'admettrais pas non plus sans réserve ce que M. Beaunier, dans son livre, et en particulier dans son introduction, d'ailleurs très instructive, dit de la métrique des symbolistes. Il me semble s'être trop exclusivement placé au point de vue de Gustave Kahn, qui est bien un symboliste de marque, mais qui n'a pas imposé sa technique à tous les autres. Or, il y a des symbolistes dont le vers, et même le vers libre, a continué d'être fondé sur des groupes de syllabes définis numérique-

ment. Il y en a qui n'ont pas adopté la règle de prolonger le vers jusqu'à un arrêt de sens, indépendamment de tout nombre, et qui ont placé la rime, non point aux pauses de la pensée, mais aux limites des groupes numériques. Il y a là deux conceptions très différentes. Mais, dans l'une et dans l'autre, tous ont cherché le moyen de mettre en valeur le rythme individuel de la phrase, avant eux souvent opprimé par le rythme permanent du mètre. Détruire la cadence extérieure à l'idée que dessinent d'eux-mêmes et d'avance les vers réguliers, les strophes régulières, dégager la mélodie intérieure que crée le mouvement d'une pensée vivante, voilà ce que tous les symbolistes ont travaillé à faire, les uns en abolissant le nombre, les autres en abolissant seulement toutes les régularités et périodicités auxquelles on soumettait le nombre, et en gardant pourtant le nombre lui-même. Mais une étude de la versification symbolique serait un gros sujet et qui conduirait à faire toute l'histoire de notre système poétique depuis la Renaissance. Je ne voulais que recommander la lecture du petit livre de M. Beaunier qui vient à son heure.

Victor Hugo. — Dernière gerbe. Paris, Calmann Lévy, 1902, in-8°.

Cinq parties : 1° *Avant l'exil.* D'abord un amusant billet en vers à Nodier, qui date des représentations d'*Hernani*; puis des essais de toute nature en général postérieurs à 1840 : on y notera un fragment de *Légende des siècles* (Campagne de Westphalie), des études de réalismepittoresque, des morceaux de philosophie visionnaire, c'est le V. Hugo de la seconde partie du siècle qui se prépare. 2° *Pendant l'exil.* 3° *Depuis l'exil.* 4° *Tas de pierres :* toute sorte de fragments très courts, descriptions, satires, pensées en vers. Il y a des sentences — effet inattendu — qu'on ne s'étonnerait pas de voir signées Boileau ou Destouches. 5° *Scènes et dialogues*, et surtout monologues, qui appartiennent à des essais dramatiques inachevés. Nous retrouvons là don César de Bazan que le poète, après *Ruy Blas*, avait songé à prendre pour le héros d'une comédie, avec son « ami de cœur », ce Goulatromba dont *Ruy Blas* nous avait déjà fait connaître le nom, et dont un dessin de Victor Hugo a représenté la fantastique truculence. En somme, recueil curieux qui ajoute quelques belles pièces à l'œuvre de Hugo et nous présente des matériaux inutilisés par lesquels on atteint la première inspiration du poète, des morceaux venus d'un jet avant le labeur de composition et d'ajustage.

Émile Verhæeren. — Les forces tumultueuses. Paris, Société du Mercure de France, 1902, in-18.

L'amour de la vie, parfois la joie physique de vivre, d'aspirer l'air, la lumière, le monde, plus souvent la joie spirituelle d'agir, de comprendre et lutter, de concevoir les buts lointains et d'y tendre , toute la force exaltée du vouloir, un idéalisme sereinement irréligieux, ardemment élancé vers la vérité et la justice, toutes les fièvres du labeur scientifique et de l'effort démocratique, un sens aigu, profond, compatissant, de la vie d'aujourd'hui, de ses misères et de ses espoirs, une acceptation robuste et presque joyeuse des conditions de la lutte et du prix de la victoire, de la brutalité populaire, des convulsions douloureuses, du sang versé, de tout, pour la conquête de l'idéal, pour l'éclosion de l'humanité heureuse, une peinture large et philosophique de la réalité actuelle réduite à ses traits les plus généraux, des visions intenses, précises et brèves de toutes les formes de la nature et de la société, le don de faire surgir l'idée invisible du groupe puissamment modelé des images, une poésie enfin intelligente et sensuelle, violente, exaspérée, rugueuse, pleine de douceurs inattendues parmi les

duretés volontaires, et ménageant des reflets d'une délicatesse singulière à côté des éclats de couleur crue : voilà ce qu'on trouvera dans le volume nouveau d'Émile Verhæren. La Flandre sensuelle et la Flandre mystique s'unissent dans cet apôtre de la Révolution, de la science et du progrès : l'âme héroïque et tumultueuse des communes flamandes d'autrefois revit en lui dans la forme moderne. Et c'est quelque chose d'unique que ce grand poète flamand dans la littérature française d'aujourd'hui.

Albert Samain. — Aux flancs du vase, suivi de **Polyphème** et de **Poèmes inachevés**. Paris, Société du Mercure de France, 1902, in-18.

Aux Flancs du vase, *Polyphème*, enveloppent de formes grecques la sensibilité toute moderne de Samain, qui fait passer des vibrations étranges dans l'harmonie antique des lignes. Cela donne à *Polyphème* un charme complexe : je me demande si dans certains tableaux de la partie intitulée *Aux Flancs du vase*, il valait la peine de transposer l'impression moderne dans le monde ancien. Il y a de ces scènes qui ne sont grecques que par un nom propre, et qui d'ailleurs appartiennent entièrement, images et sentiments, à la vie contemporaine. L'hellénisme ici n'est qu'une manière. Les *Poèmes inachevés* sont franchement modernes : ce sera des recueillements intérieurs et profonds devant les choses familières et quotidiennes; pas de roman, pas d'événement, tout simplement de la vie.

Francis Jammes. — Le Triomphe de la vie 1900-1901 — Jean de Noarrieu. — Existences. Paris, Société du Mercure de France, MCMII, in-18.

Il faut, pour goûter la poésie de Francis Jammes, oublier toutes les habitudes, toutes les conventions, toutes les traditions, toutes les « beautés » de toutes les écoles. Il faut surtout oublier la maxime que nous imposons en quelque sorte à tout écrivain par notre manière de juger : « Écris de façon que ton écriture puisse être érigée en modèle universel. » Il faut accepter l'individualité de Francis Jammes comme purement individuelle, et ne pas se demander ce que cette forme-là donnerait, si elle était imitée, si tout le monde se mettait à l'employer. Alors on pourra s'apercevoir qu'il y a un charme très doux et parfois très fort dans l'imagerie poétique qu'il nous offre. *Jean de Noarrieu* est une idylle très simple (c'est toujours le mot qui revient quand on parle de Francis Jammes), où de la notation presque enfantine se dégage un parfum énergique et sain de bonne vie rustique. Cette espèce d'humilité plaît, et l'expression finit par cerner les objets et les découper avec une netteté distincte qui les met sous les yeux comme ferait un art raffiné. L'autre poème *Existences* est plus déconcertant : c'est comme une suite d'instantanés qui nous découvrent la vie d'une petite ville, ses vulgarités, ses vilenies, ses coins aussi de misère et d'innocence, et la joie obscure ou l'humilité résignée des bêtes et des choses. Il y a de tout, depuis le réalisme le plus désagréablement cru jusqu'à la plus audacieuse fantaisie : c'est tantôt un *fait divers* assonancé, et tantôt des vols fugitifs de notes lyriques. Tout parle, tout est acteur, tout chante — vulgairement ou ardemment — le bon mal d'être : les bourgeois, les petites bonnes, le banc du jardin, le platane, la caille, et le marteau du savetier. L'impression est bizarre, et pourtant savoureuse. Une ironie subtile et pitoyable sort de l'extrême simplicité du rendu.

Études de philosophie féminine. — L'Éducation des

jeunes filles, par **Henri Marion**, professeur à la Faculté des lettres de Paris. Librairie Armand Colin, 1902, in-18.

On nous présente ici un des cours professés à la Sorbonne par Henri Marion, d'après le manuscrit qu'il en avait laissé. Marion a été l'un des fondateurs de l'Enseignement secondaire des jeunes filles; il a été le maître des premières générations de professeurs auxquelles cet enseignement a été confié; il a été un moment pour l'éducation féminine le pédagogue le plus écouté en France et qui représentait notre progrès devant l'étranger. Et il apportait dans cette fonction de pédagogue une grâce et un charme que ce mot évoque mal. Le cours qu'on publie aujourd'hui nous le rend, avec l'accent qu'il savait donner à ces choses. Toutes les parties de l'éducation des femmes et l'histoire même de cette éducation sont ici traitées, dans un esprit très mesuré, très élevé et très net. Il est aisé de voir qu'au cours de l'année Marion s'enhardit et précise sa tendance : il prenait dans les premières leçons toute sorte de précautions pour ne pas effaroucher son auditoire, ou donner prise aux ennemis qui le guettaient; et puis, peu à peu, avec une finesse légère, une expérience vaste et un tact infini, il se trouvait qu'il avait tout dit, comme il fallait que ce fût dit. J'étais d'abord tenté de le trouver timide : il n'était que discret et habile. Ce volume est certainement la meilleure justification qu'on pût présenter de l'œuvre scolaire de la troisième République en ce qui regarde les femmes. C'est un livre essentiel pour les mères de famille comme pour les maîtresses, si les unes et les autres ont souci de bien faire leur tâche.

Léon Bourgeois. — **Solidarité**. Troisième édition augmentée de plusieurs appendices. Librairie Armand Colin, 1902, in-18.

Il est inutile de revenir sur le livre de M. Léon Bourgeois. Il a fait assez de bruit à son apparition, par l'ingénieuse et forte théorie du *quasi-contrat*, et par les graves conséquences que l'auteur en déduisait. Du domaine de la science, l'idée de solidarité passait dans le domaine de la législation, et le devoir moral de l'individu envers la collectivité, le devoir aussi de la collectivité envers l'individu se réduisaient en dettes sociales réellement exigibles. Ce petit livre était une des constructions les plus originales qu'on pût faire pour asseoir la base et définir les principes d'une politique démocratique. Les trois appendices qu'ajoute aujourd'hui M. Léon Bourgeois consistent dans un rapport présenté au Congrès d'éducation sociale de 1900, dans un extrait du compte rendu d'une des séances où M. Buisson a présenté quelques objections aux formules nouvelles que leur auteur a défendues, enfin dans un discours de clôture du même Congrès. Ces documents éclaircissent, précisent et fortifient le livre.

Questions d'histoire et d'enseignement, par **Ch.-V. Langlois**. Librairie Hachette, 1902, in-18.

Les articles qui composent ce recueil se rapportent à l'histoire de l'enseignement, à l'enseignement de l'histoire, à la méthode et bibliographie. Dans cette division apparaît la triple personnalité de M. Langlois, historien, pédagogue et bibliographe; mais partout se retrouve le même esprit exact et fort, la même méthode serrée d'examen et d'exposition.

Georges Dumesnil, professeur de philosophie à l'Université de Grenoble. — **Pour la Pédagogie**. Librairie Armand Colin, 1902, in-18.

Ce livre de mon excellent camarade et ami Georges Dumesnil est une

œuvre de fin et parfois d'éloquent lettré. Plusieurs des articles qui le composent datent de quinze ans. Le recueil prend ainsi une valeur historique : M. Georges Dumesnil a été l'un des ouvriers de la première heure, et l'universelle préoccupation de la pédagogie qui enfièvre aujourd'hui les familles, le Parlement et même l'Université, doit lui plaire comme répondant à son ancien effort. Il y a beaucoup d'idées générales dans ces leçons, et beaucoup sur lesquelles je serais d'accord avec M. G. Dumesnil. Peut-être pourtant nous rencontrerions-nous plus fréquemment sur le terrain proprement moral que sur le terrain spécialement technique, et sur l'orientation pratique. La nécessité de la culture pédagogique chez les maîtres, la nécessité d'un apprentissage pratique à côté de l'éducation théorique, la reconnaissance de la philosophie et de la sociologie comme bases de tous les partis pris pédagogiques, tout cela est excellent. J'entrevois — car ces matières sont ici seulement effleurées — que je m'entendrai moins avec M. Dumesnil sur les plus graves questions de pratique et d'organisation qu'il faudra résoudre tout à l'heure ou demain. Il me paraît tendre plutôt à une restauration des anciennes études classiques que pour ma part je ne crois pas désirable, ni compatible avec l'état actuel de la société.

Camille Leger, professeur agrégé de philosophie au lycée du Mans. — **L'éducation laïque**. Préface de M. Ferdinand Buisson, professeur à l'Université de Paris. Paris, Edouard Cornély, 1902, in-12.

M. Camille Leger a pensé « que l'éducation laïque devait se proposer comme but l'éducation du citoyen libre d'une démocratie; que, par conséquent, sa méthode devait être à la fois génératrice de la liberté intellectuelle par le libre examen, et de l'esprit de solidarité par la coopération effective de tous à l'œuvre commune, et que son idéal devait être la formation d'hommes qui veuillent toujours plus de justice dans la patrie et dans l'humanité ». Il croit « que l'éducation laïque peut revendiquer pour sien un très haut et très vivant idéal, et que cet idéal de justice et de liberté ne pourra être atteint qu'en initiant le peuple à la méthode scientifique, en faisant appel au jugement de sa raison libérée par l'étude... » Ces paroles définissent à merveille le dessein des causeries qui sont réunies dans ce volume, et l'œuvre d'éducation démocratique à laquelle elles contribuèrent. M. Leger a su dire très simplement des choses très élevées.

Jules Delvaille, agrégé de philosophie, vice-président de l'Association générale des membres de la presse de l'enseignement. — **L'Université de demain**, avec une lettre-préface de M. Henri Brisson. Paris, Édouard Cornély, 1902, in-12.

« Nous pensons que tous les jeunes Français, sans exception, devraient passer par l'école primaire gratuite et laïque. » Comme conséquences, suppression des classes primaires des lycées, sélection des meilleurs qui, *seuls*, seraient admis à recevoir l'enseignement secondaire, gratuité de l'enseignement secondaire : voilà les propositions essentielles que contient la brochure de M. J. Delvaille; et ce rêve pourrait bien être en effet la vérité de demain.

Ferdinand Dreyfus. — **L'École républicaine et le patronage féminin**. Paris, Édouard Cornély, 1902, in-12.

Excellent petit livre où l'auteur montre ce que l'on *peut* faire et ce que l'on *doit* faire par les patronages féminins. Je ne ferai de réserve que sur le premier chapitre, où l'auteur pour défendre l'école laïque ne trouve rien

de mieux que de montrer qu'elle conserve une morale religieuse. En vérité, c'est par ailleurs que doit se défendre la morale laïque, et par ce qu'elle a d'étranger à la morale confessionnelle, par ce qui n'en est ni un dérivé ni une copie.

Dr Giovanni Cesca, prof. ord. di storia della filosofia ed incaricato di pedagogia nella R. Università di Messina. Palermo, Alberto Reber, 1902, in-18.

On l'a déjà dit souvent, la crise de l'enseignement secondaire peut être rendue plus aiguë en France par certaines circonstances historiques : elle n'en est pas moins un phénomène universel, apparent chez toutes les nations civilisées. Aussi est-il utile de regarder sans cesse hors de nos frontières pour savoir comment, là où le conflit de l'Église et de l'État n'introduit pas un élément perturbateur, la question est résolue, ou même si l'on veut, simplement posée. A ce point de vue, la lecture du livre de l'éminent professeur Giov. Cesca nous peut être utile. Le Dr Cesca distingue nettement l'Ecole secondaire de l'École intermédiaire professionnelle. Il se prononce catégoriquement pour l'unité du type de l'école secondaire. Il n'admet point un enseignement exclusivement utilitaire, ni exclusivement « libéral » au sens de M. Vial : la fin de l'École secondaire est, dit-il, à la fois « formelle » et « réelle ». De même il rejette le type exclusivement littéraire comme le type exclusivement scientifique. Il rejette le grec et maintient le latin ; mais, en excluant la langue grecque, il fait une large place à la littérature grecque. Il donne aux études littéraires et à l'étude de l'histoire une valeur « éthique » et « sociale ». Il n'admet point les sciences uniquement pour l'utilité, mais aussi pour la formation de l'esprit : leur étude aussi a un but à la fois « réel » et « formel ». La philosophie est le complément nécessaire de toute l'éducation ; sans elle, rien ne peut se faire. Elle couronne et harmonise toutes les autres disciplines. L'enseignement secondaire doit être divisé en deux cycles de quatre années chacun. Le Dr Cesca se prononce contre le système américain de la coéducation. Sur tous ces points, et sur d'autres encore, sur la discipline, la vie à l'école, la formation des maîtres, etc., son livre nous apporte des réflexions et des vues intéressantes. Je ne discute pas, ce serait toute la discussion de l'enseignement secondaire qu'il faudrait reprendre ; mais je tenais à signaler cet exposé de la question fait par un Italien distingué, du point de vue et pour l'usage de son pays.

Joseph Burnichon. — La paille et la poutre (Études religieuses, 20 avril 1902).

Un certain nombre de lecteurs de la *Revue Universitaire* ont eu connaissance d'un article de la *Revue Bleue* où je discutais les attaques dirigées par le P. Burnichon contre l'Université. Cet article date de deux ans. Après avoir pris le temps de la réflexion, le P. Burnichon vient de me répondre dans les *Études*. Il vaut la peine de lire sa réponse, et je la signale avec plaisir à nos lecteurs. Glissant rapidement sur la défense de son livre, il prend l'offensive contre celui que j'ai publié récemment sous le titre : l'*Université et la société moderne*. Son argumentation contre moi peut se résumer dans cette formule familière : *Vous en êtes un autre*. Au cours de son article, le P. Burnichon nous déclare avoir « fait effort pour comprendre en quoi consistait précisément la méthode scientifique ». Il ajoute : « J'avoue que je n'y ai pas réussi ». Nous nous en doutions bien un peu.

GUSTAVE LANSON.

Livres reçus : Vte E.-M. DE VOGÜÉ. *Pages d'histoire*. Librairie Armand Colin, 1902, in-18. — T. CERFBEER. *Essai sur le mouvement social et intellectuel en France depuis* 1889, Librairie Plon, 1902, in-16. — L'abbé F. GARILHE. *Le Clergé séculier français*. Paris, in-8°, 1902. — PIERRE DE BARNEVILLE. *Au seuil du siècle*. Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16. — PAUL FRANCE. *Le Prêtre dans le roman français*. Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16. — P. REYNAUD, aumônier de l'école Albert-le-Grand. *La civilisation païenne et la religion*. Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16, — ANDRÉ BELLESSORT. *Voyage au Japon. La Société japonaise*, Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16. — P. DOUMER. *Situation de l'Indo-Chine. Hanoï*. 1902, in-4°. — CHARLES-ADOLPHE CANTACUZÈNE. *Litanies, Petits états d'âme*, poésies, Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16. — CHARLES FOLEY. *La vie tragique. Au téléphone*. Nouvelles. Félix Juven, 1902, in-16. — GUSTAVE TOUDOUZE. *Le miroir tragique*, roman. Librairie Paul Ollendorff, 1902, in-18. — M. ROUSTAN. *L'éloquence* (Évolution des genres). Paul Delaplane, in-12, 1902. — G. COMPAYRÉ. *Pestalozzi et l'éducation élémentaire* (Les grands Éducateurs). Paul Delaplane, in-12, 1902. — H. LAVENT. *Le peuple et la beauté*. Préface de MAURICE BOUCHOR. Paris, Société d'éditions scientifiques et littéraires, br. in-12, 1902. — ALFRED MOULET. *Le mouvement éthique* (Questions contemporaines). Paris, Coopération des idées, 1902, in-12. — Le Dr E.-J. STUDER. *Essai sur la réforme orthographique en* 40 *langues*. Paris, libr. Ch. Delagrave, 1902, in-8°. — LÉON BERTHIER, général de brigade en retraite. *Les satires de Juvénal traduites en prose versifiée*, tome second. Paris, Ernest Leroux, 1901, in-8°. — RENÉ DELÉGUE. *L'Université de Paris*, 1224-1254. Paris, A. Chevalier Maresq et Cie, 1902, br. in-8°. — FRÉDÉRIC DE FRANCE. *Edmond van Offel*. Paris, libr. L. Borel, 1902, in-4°.

Chronique du mois

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique. — La réforme continue. — La liberté du professeur. — L'enseignement moderne et les humanités françaises. — Le baccalauréat unique. — Les cinq embranchements du second cycle. — Le pourcentage et la question des retraites. — Le projet Caillaux et la refonte de la loi de 1853.

Le vingtième siècle commence absolument comme le dix-neuvième a fini, par la réforme des programmes. Est-ce la dernière? Est-ce la bonne ? Depuis vingt ans qu'on les remet sous l'enclume, ces malheureux plans d'études ont pris à peu près toutes les formes, mais, au fond, ont-ils beaucoup changé? Mettra-t-on ici ou là un peu plus d'histoire, un peu moins de mathématiques ? C'est une question de dosage et, en dépit de toutes les transformations qu'elle subit en passant par différents moules, la matière enseignable, plus limitée qu'on ne pense, reste toujours à peu près la même.

Autant que j'ai pu m'en assurer par un rapide coup d'œil sur ces programmes, le Conseil supérieur s'est attaché surtout à leur donner quelque souplesse et une certaine ampleur. Il a bien voulu considérer le professeur comme n'étant pas absolument dénué d'intelligence et de discernement; il a évité de lui tracer le menu détail de sa tâche quotidienne avec la précision d'une consigne. Certains plans d'études tiennent en quelques lignes. A chaque professeur incombent donc le soin et aussi la responsabilité de choisir la méthode qu'il jugera la meilleure, de répartir et d'ordonner les éléments de son cours pour le plus grand profit des intelligences. Ces méthodes varieront certainement d'une classe à une autre selon le tour d'esprit et le tempérament de chaque maître. Mais n'est-ce pas cette variété et cette souplesse dans l'enseignement universitaire qui contribuent le plus à former des esprits libres et distingués?

Nous regrettons d'avoir à le constater : mais, en dépit des avertissements, le Conseil supérieur n'a pas voulu réagir contre le caractère trop absolument scientifique de l'enseignement moderne.

Il ne peut y avoir de vraie culture générale sans de fortes études littéraires et philosophiques. Établir solidement la philosophie et les humanités françaises dans les classes supérieures de cet enseignement, c'était d'abord lui rendre service et justifier, en même

temps, l'avantage qu'on venait de lui faire en lui accordant l'égalité des sanctions. Lui donner, au contraire, ces sanctions au rabais, c'est faire de cet avantage une faveur, c'est renforcer les critiques de M. Alfred Fouillée, rouvrir les vieilles querelles, préparer peut-être une réaction prochaine. Nous avons bien réclamé le baccalauréat pour les humanités modernes, non pour une contrefaçon de l'enseignement primaire supérieur.

Un baccalauréat unique, vous le savez, doit désormais servir de passe-partout pour toutes les carrières. Mais s'il n'y a plus qu'un baccalauréat, on a eu soin de le placer au carrefour de quatre voies bien différentes : *Latin-grec — latin-langues vivantes — latin-sciences — sciences-langues vivantes.* Il y a même une cinquième voie, mais elle n'arrive pas jusqu'au baccalauréat et déverse les jeunes gens, après six ans d'études, sur les carrières industrielles et commerciales. C'est un système assez compliqué, sans doute, et qui, au premier abord, risque de dérouter un peu les familles. Mais j'imagine qu'on n'établira les cinq embranchements du second cycle qu'avec une sage lenteur et là seulement où ils auront chance d'être régulièrement suivis. Deux de ces routes sont déjà toutes tracées, la première et la dernière, l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Faut-il compter beaucoup sur l'avenir des deux autres : *latin-langues vivantes* et *latin-sciences ?*

Le *latin-sciences*, c'est un revenant. C'est le produit de la bifurcation Fortoul qui s'est partagé avec la loi Falloux l'animadversion et les rancœurs de nos aînés. Mais l'ancien baccalauréat ès sciences ne se soutenait, remarquez bien, que parce qu'il ouvrait alors certaines portes qui restaient fermées pour les autres diplômes. On l'exigeait des candidats à l'École polytechnique, à Saint-Cyr, à l'École forestière. Utilitaires avant tout, bien des jeunes gens se résignaient à cette fin au minimum de latin nécessaire pour traduire à peu près un texte de César ou de Quinte-Curce. Ils se hâtaient de prendre le chemin de traverse, si favorable à leur théorie du moindre effort. Mais à quoi bon aujourd'hui, se diront-ils, ce léger vernis de latin, puisque, avec le baccalauréat unique, les divers genres d'études sont placés sur le même plan ?

Je ne crois pas, pour les mêmes raisons, que la voie *latin-langues vivantes* soit beaucoup plus fréquentée. N'apprendra-t-on pas les langues aussi bien dans la section *sciences-langues vivantes ?* Ne pourra-t-on pas arriver aussi facilement par là à toutes les carrières pour lesquelles on exige la connaissance des langues étrangères?

Il est possible que les motifs d'immédiate utilité ne l'emportent pas toujours dans les préoccupations des familles. Il est souhaitable, sans doute, qu'une partie de la population scolaire entre dans ces cadres nouvellement créés. A tout le moins, ces créations attestent la bonne volonté du ministère pour donner de la souplesse à notre enseignement et aux inclinations diverses des esprits. Mais pour un long temps encore la grande masse des jeunes gens se répartira

entre les deux ordres d'enseignement qui existent et le « dualisme » qu'on veut tuer aura la vie plus dure qu'on ne croit. Quant à la cinquième voie — la voie courte — c'est la résurrection de l'ancien enseignement spécial de M. Duruy. Cet enseignement agricole, industriel et commercial, ne pourrra vivre qu'à la condition de se fondre avec l'enseignement primaire supérieur et technique là où il existe, et il existe aujourd'hui un peu partout.

Certains journaux ont annoncé que les faibles crédits mis cette année à la disposition du ministre de l'Instruction publique ne permettraient pas de donner beaucoup de pensions de retraite. Par suite, un certain nombre de fonctionnaires, qui satisfont aux conditions requises d'âge et de services, se verront obligés de rester à leur poste. Quelques-uns ne le regretteront pas. Mais le chœur des jeunes — cet âge est sans pitié — fera peut-être entendre quelques plaintes. C'est que, dans l'état actuel des choses, avec la loi d'airain du pourcentage, les chances d'avancement sont étroitement liées au mouvement des mises à la retraite.

Or, cette question du pourcentage — résolue pour l'enseignement primaire par la suppression du pourcentage lui-même — reste toujours en suspens dans l'enseignement secondaire. La discussion du budget de 1901 n'a été que l'occasion d'un nouvel ajournement. « Pour que la répartition fût désormais équitable, écrivait le rapporteur, il faudrait pouvoir engager des sommes suffisantes pour débloquer la dernière classe et en promouvoir les professeurs à l'ancienneté dans les classes supérieures? Mais ces crédits auront-ils l'effet que l'on pourrait en attendre? La part considérable donnée au choix par le décret du 20 juillet 1889 permettra-t-elle un avancement régulier à l'ancienneté? »

J'ajoute que le vote de crédits destinés à « débloquer » les classes inférieures n'aurait qu'un résultat relatif et surtout temporaire. L'engorgement se reproduirait très vite parce que le seul moyen d'assurer un avancement raisonnable et normal, c'est « un appel d'air » par le haut, c'est le fonctionnement régulier de la loi sur les retraites.

Or, cette loi de 1853 pèse sur nos finances d'un poids qui s'aggrave avec les ans. Le nombre des fonctionnaires augmente, l'État jette dans le torrent des dépenses journalières les retenues qu'il leur fait subir et il en est réduit, par suite, à inscrire chaque année pour le service des pensions quelques millions de plus au budget du ministère des finances. Ainsi, pour le présent comme pour l'avenir, la création d'un fonctionnaire nouveau est pour l'État une lourde charge.

Comme on l'a souvent démontré, il n'y a aucune corrélation entre les charges qu'il assume et les retenues qu'il prélève pour y faire face. Et comme la caisse des retraites est une pure métaphore, comme l'État mange son blé en herbe, on peut prévoir une heure où les finances publiques ne suffiront plus à payer les fonctionnaires du jour et à pensionner ceux de la veille.

Peut-on espérer qu'une Chambre nouvelle, émue d'une situation mauvaise dans le présent et pire pour l'avenir, reprenne l'un ou l'autre des nombreux projets de réforme de la loi de 1853? Quelques-uns de ces projets dorment déjà dans les cartons verts, enlisés sous une vénérable poussière. M. Léon Say, en 1877, M. Rouvier, en 1891, avaient cherché le remède et croyaient l'avoir trouvé. Plus récemment, M. Caillaux a fait approuver par le Conseil des ministres une proposition qui devait, dans sa pensée, servir les intérêts du Trésor sans léser en rien ceux des fonctionnaires.

Et d'abord, rien n'était modifié, faut-il le dire, au jeu de la loi de 1853 pour les fonctionnaires actuellement en exercice. Pour les autres, l'État, au lieu de s'approprier les retenues perçues sur les traitements et de les dépenser comme il fait maintenant, au jour le jour, en devait verser le produit à la Caisse des dépôts et consignations. En même temps que les retenues du fonctionnaire, cette caisse recevrait de l'État une subvention budgétaire calculée de telle sorte que, par le jeu des intérêts composés, il serait possible de constituer les provisions nécessaires au paiement des retraites.

Actuellement, quand on crée des emplois, le contre-coup sur les finances ne se fait sentir que trente ans après. Avec le système Caillaux, toute extension donnée au crédit des pensions entraînerait immédiatement au budget l'inscription d'une dépense correspondante pour le service de la Caisse des dépôts. Et alors le Parlement et le pays se rendraient compte sur-le-champ de l'importance des sacrifices à consentir.

On ne pouvait demander à une Chambre expirante de discuter le projet Caillaux ou tout autre du même genre. Mais une Assemblée nouvelle, au début de la législature, donnerait une preuve de sa vigilance et de son zèle en entreprenant sans tarder la refonte de la loi de 1853.

André Balz.

Échos et Nouvelles

La session du Conseil supérieur. — Du 15 au 30 mai, le Conseil supérieur de l'Instruction publique a siégé pendant 15 jours. En dehors des six séances plénières, les Commissions se sont réunies d'une façon presque continue, le matin et le soir.

Le Conseil n'a cependant introduit dans les projets qui lui étaient soumis que des modifications peu importantes.

On a obtenu que les élèves qui commenceront l'étude du grec et qui recevront un enseignement complémentaire de trois heures par semaine, seront dispensés, par une juste compensation, de trois heures de langues vivantes ou de dessin.

Le Conseil a, de plus, émis le vœu que la classe de deux heures soit maintenue au moins pour certains enseignements et pour les élèves d'un certain âge.

Après avoir adopté les programmes proposés, le Conseil a statué favorablement sur un projet d'arrêté relatif aux examens d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges de garçons.

Ce projet a pour but de mettre les programmes des examens en harmonie avec le nouveau plan d'études et de modifier sur certains points les règlements antérieurs.

Il a également adopté un projet de décret relatif à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique.

Aux termes de ce projet, les dispositions actuellement en vigueur sont remplacées par les suivantes :

Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent être pourvus du brevet élémentaire,

Avoir vingt ans révolus au 31 décembre de l'année de l'examen,

Justifier au moment de l'inscription de deux années d'exercice au moins dans un établissement public d'enseignement ou dans une école privée, sauf les cas prévus par l'article 23 du 30 octobre 1886.

Peu de jours après la clôture de la session, le lundi 2 juin, le *Journal officiel* a publié les décrets et arrêtés qui inaugurent une réforme depuis si longtemps préparée.

D'autres questions restent encore à résoudre : et particulièrement celles qui touchent au régime intérieur des lycées et collèges, à l'éducation et à la préparation professionnelle des maîtres. Mais l'organisation générale de l'Enseignement est dès maintenant arrêtée dans ses grandes lignes.

Le Sénat et la réforme de l'Enseignement secondaire. — Dès la première séance du Sénat, M. Denoix a demandé à interpeller le ministre de l'Instruction publique sur les décrets publiés au *Journal officiel* et que nous reproduisons plus haut.

Le ministère étant déjà démissionnaire, la discussion de l'interpellation a dû être renvoyée à une date ultérieure.

Le Congrès des associations d'anciens élèves. — Le Congrès des associations des anciens élèves des lycées et collèges s'est tenu à Marseille dans les premiers jours de juin. M. Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire, a dit avec quelle sympathie le gouvernement suivait les utiles efforts des Associations amicales. Il a remis la croix de la Légion d'honneur à M. Fraisse, doyen des professeurs du lycée de Marseille.

On a fêté également le centenaire de la création de ce grand lycée.

Un de nos plus distingués collaborateurs a bien voulu représenter à ce congrès la *Revue universitaire* et écrire pour nous un article qui paraîtra dans notre prochain numéro.

Le Personnel de l'Enseignement secondaire et les chemins de fer. — L'Association régionale de l'Académie de Paris vient de décider de reprendre les démarches pour obtenir des réductions de tarif en faveur des membres de l'Enseignement secondaire : elle a nommé à cet effet une commission.

D'autre part, une pétition, dont l'initiative revient à nos collègues du lycée de Digne, est actuellement signée et va être soumise au ministre par la voie hiérarchique. En voici le texte :

MONSIEUR LE MINISTRE,

Nous venons respectueusement solliciter votre bienveillant appui auprès de M. le Ministre des Travaux publics et des Compagnies de chemins de fer pour modifier un état de choses très préjudiciable à nos intérêts.

Alors que les congrégations, les armées de terre et de mer, l'enseignement primaire bénéficient de réductions importantes sur les tarifs de chemins de fer, les membres de l'enseignement secondaire voyagent toujours à plein tarif.

Envoyés souvent très loin de notre pays d'origine, nous sommes obligés, pour y retourner de temps en temps, de faire des dépenses très fortes, même en voyageant par les trains les moins rapides et de la façon la plus modeste.

Si le soin de notre carrière ou nos études nous appellent à Paris ou dans les autres centres universitaires, le prix élevé du voyage nous force souvent à nous en abstenir.

En cas de déplacement, alors que notre traitement est suspendu depuis la cessation de notre service jusqu'à notre installation dans notre nouveau poste, nous n'avons pas toujours droit à une indemnité, contrairement à ce qui se pratique dans l'armée par exemple.

Pour remédier à ces divers inconvénients, il serait à désirer que tous les

membres de l'enseignement eussent droit, pour eux-mêmes et pour leur famille, à une réduction de moitié sur le tarif en vigueur, sur simple présentation d'une carte d'identité visée par l'autorité académique.

Cette mesure serait avantageuse à la fois aux membres de l'enseignement et aux Compagnies de chemins de fer, car les premiers profiteraient de leur demi-place pour voyager davantage, pour leur instruction ou leur simple plaisir, et, par suite, les recettes des Compagnies augmenteraient comme ont augmenté les recettes des postes toutes les fois que le prix des timbres a été abaissé.

Nous espérons, Monsieur le Ministre, que vous voudrez bien accueillir favorablement notre requête et prendre en main notre cause, et nous vous prions d'agréer l'hommage de notre profond respect et de notre entier dévouement.

Les professeurs du collège Stanislas et la retraite. — Une récente décision du Conseil d'État vient d'établir dans quelles conditions les professeurs de cet établissement libre peuvent avoir droit à recevoir de l'État une pension de retraite.

Les professeurs qui, avant d'entrer à Stanislas, exerçaient au service de l'État des fonctions analogues à celles qu'ils ont remplies dans cet établissement peuvent avoir droit à la pension. On doit, en effet, considérer leur situation comme prévue par l'article 4, paragraphe 3, de la loi sur les pensions du 9 juin 1853, visant les fonctionnaires qui, sans cesser d'appartenir au cadre permanent d'une administration publique, ont conservé leurs droits à l'avancement hiérarchique.

Mais le Conseil d'État, appliquant la loi, n'a pu reconnaître un droit à pension aux autres. C'est ainsi que, statuant sur un cas litigieux, il a constaté que « le sieur L... était professeur de gymnas- « tique au collège Stanislas, établissement privé, et qu'il n'a jamais « appartenu au cadre permanent d'une administration publique; « que, s'il a été agréé en qualité de professeur de gymnastique « dans cet établissement par un arrêté ministériel, cet acte n'a pu « lui conférer la qualité de fonctionnaire de l'État ».

Il en résulte que les professeurs du collège Stanislas, qui n'ont pas appartenu préalablement au cadre de l'Université, se voient refuser le droit à pension.

Il faut remarquer que cette décision ne concerne pas les professeurs actuels. On sait, en effet, que la situation va changer et que la loi du 30 mars 1902 ne permet plus à l'administration d'autoriser les professeurs du cadre de l'État à exercer des fonctions à Stanislas. A partir du 31 décembre 1903 disparaîtra pour cet établissement le privilège qui lui avait été conservé depuis la loi de 1850 et maintenait ses professeurs dans les cadres de l'Université.

Dès cette année, les élèves du collège Stanislas n'ont pas pris part aux épreuves du Concours général.

La langue française au Canada. — On vient de fonder, à Québec, une *Société du parler français au Canada.*

Les journaux du Canada publient d'intéressants renseignements sur le plan d'action de cette Société : ce plan peut se réduire aux propositions suivantes :

1° L'étude de la philologie française, et particulièrement du parler français au Canada dans son histoire, son caractère et ses conditions d'existence ;

2° L'examen des dangers qui menacent le parler français au Canada; — influence du milieu, contact habituel et nécessaire avec des idiomes étrangers, déformation graduelle du langage populaire laissé à lui-même, goût trop prononcé pour certaines formes antiques;

3° La recherche des meilleurs moyens de préserver la langue française de ces dangers divers, de lui restituer ce qu'elle a déjà perdu, et de restaurer ses expressions déjà déformées;

4° Les œuvres propres à faire du parler français au Canada un langage qui réponde à la fois au progrès naturel de l'idiome et au respect de la tradition, aux exigences de conditions sociales nouvelles et au génie de la langue française;

5° La publication d'ouvrages, d'études et de bulletins susceptibles de servir cette œuvre.

A côté de cette Société s'en est formée une autre qui portera jusque sur le terrain des affaires les revendications de la langue française dans la province.

Le Congrès des poètes. — Un congrès des poètes se tiendra à Lille, le 13 juillet. Le Comité de patronage et d'organisation est ainsi composé : MM. Léon Dierx, Catulle Mendès et Sully-Prudhomme, présidents d'honneur, M. Auguste Dorchain, président.

Voici les principales questions qui seront soumises à ce congrès :

État intellectuel de la France. — La Fédération régionaliste française. — Division de la France en régions. — L'art provincial. — Protection des paysages et des vieux monuments. — Fédération et fusion des revues provinciales.

La poésie contemporaine depuis l'École parnassienne. — Le vers libre. — La prose rythmée. — Le vers libéré (l'École française).

Rôle social de la poésie et du poète — Universités populaires. — Salon des poètes. — Théâtre en plein air. — Théâtre civique. — Récitation de poèmes dans les théâtres.

La chanson française; son assainissement.

Les villes modernes; ce que l'on peut faire pour les embellir.

Réunion de poètes à tendances communes. — Association de poètes pour la sauvegarde de leurs intérêts.

Le Congrès a en outre à son ordre du jour une série de « Questions septentrionales » ;

Le mouvement littéraire dans le nord de la France et en Belgique (académies, cercles, Rosati, revues, livres, musées, théâtres, auditions d'œuvres, conférences, expositions d'art, etc.).

Évolution de la poésie septentrionale : Ce qu'elle fut, ce qu'elle est, ce qu'elle doit être pour rester dans la tradition. — Caractères et tendances de l'âge moderne dans le Nord.

Contribution à une histoire de la littérature provinciale. — Organisation de la critique littéraire dans la presse quotidienne.

La question des patois : sont-ils utiles ou non au réveil des énergies provinciales et à l'enracinement des hommes au pays natal? convient-il de les propager ou de les enrayer? Faut-il les enseigner dans les écoles?

Préparation d'une anthologie des écrivains du Nord.

Un monument à Albert Samain.

Les Jeux Olympiques. — Les membres du *Comité International Olympique* présents à Paris, sir Howard Vincent, le comte Mercati, le baron de Blonay, le comte Brunetta d'Usseaux, MM. Hebrard de Villeneuve, Callot et Stanton se sont réunis sous la présidence du baron Pierre de Coubertin qui leur a communiqué le programme des *Jeux Olympiques de* 1904, tel que vient de l'arrêter le Comité de Chicago. Un stade contenant 50000 places sera érigé sur les bords du lac Michigan. En plus des championnats qui seront institués pour *tous les sports* sans exception, il y aura des concours pour les exercices en usage en extrême-Orient tels que le lancement du Boomerang, les courses d'échasses chinoises, la lutte japonaise, etc. Le programme, qui a été soumis récemment au président des États-Unis, comporte encore des concours militaires et une grande revue navale. En même temps que les Jeux auront lieu une *Exposition* d'engins et de matériel sportifs et une série de *congrès* dans lesquels toutes les questions ayant trait à l'éducation physique seront traitées. Enfin des *fêtes*, comprenant une restitution des Jeux antiques et des tournois du moyen âge seront données à cette occasion. Les ressources financières dont disposent les organisateurs dépasseront probablement cinq millions.

Nécrologie. — M. Duvaux, ancien ministre de l'Instruction publique, vient de mourir dans sa ville natale, à Nancy, où il s'était retiré en abandonnant la vie politique.

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. — Le 16 avril 1902, M. Kont, ancien élève de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, professeur au collège Rollin, docteur de l'Université de Budapest, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

Première thèse. — *Quid Herderus de antiquis scriptoribus senserit.*

Deuxième thèse. — *Étude sur l'influence de la littérature française en Hongrie* (1772-1896).

M. Kont a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec *mention honorable.*

Le 30 avril 1902, M. Guerlin, *dit* de Guer, licencié ès lettres, élève diplômé de l'École pratique des Hautes-Études, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

Première thèse. — *Rustica vocabula qua ratione in quinquaginta Normanniæ inferioris vicos distribuuntur.*

Deuxième thèse. — *Le parler populaire de la commune de Thaon (Calvados).*

M. Guerlin, *dit* de Guer, a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec *mention honorable.*

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — Étude psychologique de l'erreur.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Qu'est-ce que la pédanterie? Montrez qu'elle a été détestée par nos plus grands écrivains français depuis la Renaissance, et non seulement ridiculisée comme un travers, mais dénoncée comme un danger pour l'éducation nationale par ceux d'entre eux qui personniflent avec le plus d'originalité et de vigueur le génie latin et gaulois de notre race.

Université de Nancy.

Composition latine. — Quintilianus librum emiserat, ut ipse testatur, de causis corruptæ eloquentiæ. Quæ in eo fere disputavisset inquiretis.

Version latine[1]. — *Lettre de Matius à Cicéron* (*Ad diversos*, liv. XI, epist. XXVIII), jusqu'à : « ... *reliqua mea spes, tacente me, probat, dicendo vincere non postulo.* »

Matius était un riche Épicurien, à la manière d'Atticus. Il avait conçu une grande admiration pour César; à la mort du dictateur, il avait vivement manifesté sa douleur, et avait même fait célébrer des jeux funèbres en son honneur. Cicéron lui avait fait reproche de ces démonstrations (livre XI, lettre XXVII), Matius lui répond pour se justifier.

Grammaire. — 1° Étudier, au point de vue grammatical, ces vers d'*Électre*, 1301-1310 :

Ἀλλ', ὦ κασίγνηθ', ὧδ' ὅπως καὶ σοὶ φίλον,
καὶ τοὐμὸν ἔσται τῇδ'· ἐπεὶ τὰς ἡδονὰς,
πρὸς σοῦ λαβοῦσα, κοὐκ ἐμὰς, ἐκτησάμην.
Κοὐδ' ἄν σε λυπήσασα βουλοίμην βραχὺ
αὐτὴ μέγ' εὑρεῖν κέρδος· οὐ γὰρ ἄν καλῶς

1. Ce texte convient également aux candidats à l'Agrégation de Grammaire.

ὑπηρετοίμην τῷ παρόντι δαίμονι.
Ἀλλ' οἶσθα μὲν τἀνθένδε — πῶς γὰρ οὔ; — κλύων
ὅθ' οὕνεκ' Αἴγισθος μὲν οὐ κατὰ στέγας
μήτηρ δ' ἐν οἴκοις· ἣν σὺ μὴ δείσῃς ποθ', ὡς
γέλωτι φαιδρὸν τοὐμὸν ὄψεται κάρα.

2° Donner les formes de la déclinaison de κάρα.

3° Étudier, au point de vue de la syntaxe et du style, ce passage de Tacite (*Annales*, XV, 36):

Illic veneratus deos, cum Vestæ quoque templum inisset, repente cunctos per artus tremens, seu numine exterrente, seu facinorum recordatione nunquam timore vacuus, deseruit inceptum, cunctas sibi curas amore patriæ leviores dictitans. Vidisse mæstos civium vultus, audire secretas querimonias, quod tantum *itineris* aditurus esset, cujus ne modicos quidem egressus tolerarent, sueti adversum fortuita aspectu principis refoveri. Ergo ut in piratis necessitudinibus proxima pignora prævalerent, ita *in re publica* populum Romanum vim plurimam habere parendumque retinenti. Hæc atque talia plebi volentia fuere, voluptatum cupidine, et quæ præcipua cura est, rei frumentariæ angustias, si abesset, metuenti. Senatus et primores in incerto erant, procul an coram atrocior haberetur.

4° Les mots soulignés dans le passage précédent ont été ajoutés dans les principales éditions, en particulier dans celle de Nipperdey. Ces additions vous paraissent-elles nécessaires?

Sujets proposés par M. URI.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Discuter cette pensée de Renan : « L'admiration absolue est toujours superficielle. La vraie admiration est historique. »

Thème latin. — LA BRUYÈRE, *Caractères*, chapitre des *Esprits forts*, depuis : « *Me voilà donc sur la terre comme un grain de sable qui ne sert à rien...* », jusqu'à : « *... si c'est par hasard qu'ils observent des règles si invariables, qu'est-ce que l'ordre? qu'est-ce que la règle?* »

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. La politique de Napoléon III en Italie.

II. La politique de la Prusse depuis le traité d'Olmütz jusqu'au traité de Francfort.

III. La Provence.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — MASSILLON, *Petit Carême*, 4me sermon, depuis : « *Les grands sont malheureux...* » jusqu'à « *Il faut moins de joies...* »

Version. — GŒTHE, *Dichtung und Wahrheit*, vierzehntes Buch, depuis : « *Man kennt jene Selbstquälerei...* » jusqu'à : « *Aus wahrhafter Tiefe...* »

Dissertation française. — Gœthe dit de Diderot qu'en tout ce que blâment en lui les Français il est un véritable Allemand. Que faut-il penser de ce jugement?

Dissertation allemande. — Gœthe's und Schillers Æsthetik.

ANGLAIS

Version. — THOMSON. *The Seasons*, depuis : « *Ah! little think the gay licentious proud...* » jusqu'à : « *Refining still, the social passions work...* »

Thème. — REGNARD. *Le Légataire universel*, act. III, sc. III.

Dissertation anglaise. — Bilingualism in English.

A consulter : EARLE, *Philology*, § 77.

Dissertation française. — Johnson et la critique en Angleterre au XVIIIe siècle.

A consulter : LESLIE STEPHEN, *Johnson* (Eng. Men of Letters).

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, pédagogie. — Sur cette pensée de Renan : « Le modèle de la perfection nous est donné par l'humanité elle-même ; la vie la plus parfaite est celle qui représente le mieux l'humanité. Or l'humanité cultivée n'est pas seulement morale; elle est encore savante, curieuse, poétique, passionnée. »

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Composition française. — 1° L'évolution de la poésie épique dans Alfred de Vigny et Victor Hugo. — 2° Pourquoi, suivant l'expression de Jean-Jacques Rousseau, « les imitations du théâtre nous arrachent-elles plus de pleurs que ne le ferait la présence même des objets imités » ? — 3° Essayer de préciser l'influence de Chateaubriand sur la poésie romantique.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université d'Aix.

Dissertation latine. — 1° De persona Palæstrionis in fabula Plauti « *Miles Gloriosus* » inscripta. — 2° Quid de Tullio oratore in *Dialogo de Oratoribus* expresso ab Apro judicio sentiendum sit? — 3° Conferetur Æneæ clypei in octavo Æneidos libro descriptio cum animarum in sexti libri fine lustratione. Num ars eadem in utroque loco idemque rerum pingendarum modus a Vergilio adhibitus est?

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — V. Hugo, *Chansons des rues et des bois : l'Église*, les huit premières strophes.

Version. — Carl Ritter, *Allgemeine Erdkunde*, page 15, depuis : « *des Menschen Dasein...* » jusqu'à : « *Nur zu häufig.* »

Composition française. — L'élément comique dans le théâtre allemand contemporain.

Leçon orale. — Formules interrogatives et exclamatives dans le langage familier.

ANGLAIS

Version. — Froude. *Oceana*, III, depuis : « *With an exception, which I shall notice presently...* » jusqu'à : « *The management has not been unsuccessful.* »

Thème. — Pascal. *Pensées* (art. VII, Misère de l'homme), jusqu'à : « *On les accable de l'étude des langues, des sciences, des exercices et des arts.* »

Composition anglaise. — The indefinite article.

A consulter : Bain, *Eng. Gr.*, p. 57, *Companion*, pp. 113-115.

Composition française. — L'enseignement oral des langues vivantes.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, pédagogie. — Que faut-il entendre par « éducation libérale? Doit-on donner, et de quelle manière, une éducation libérale aux femmes? »

ÉCOLE NORMALE DE SÈVRES

Éducation, pédagogie. — Croyez-vous, avec Renan, que : « Le droit, c'est le progrès de l'humanité ; il n'y a pas de droit contre ce progrès, et réciproquement le progrès suffit pour tout légitimer.»

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE

Rhétorique.

Composition française. — *Lettre de M. de Chabanon à Voltaire* (mars 1772).

Le 9 mars 1772, le *patriarche de Ferney* avait chaudement félicité son ami M. de Chabanon du grand service qu'il rendait aux lettres en faisant connaître Pindare. Il louait sa traduction noble, élégante, ses notes très instructives; mais en même temps il s'égayait, avec plus d'esprit que de juste sens des choses antiques, sur le grand poète lyrique qu'il appelait plaisamment « le premier violon du roi de Sicile Hiéron, ... le chantre des cochers grecs et des combats à coups de poing, ... l'inintelligible et boursouflé Thébain qu'on dit sublime ». — Il est clair que Voltaire, qui d'ailleurs, dans la même épître, s'avouait avec une feinte humilité « l'homme du monde le moins grec », n'avait, en particulier, rien compris à Pindare.

Composer la réponse où M. de Chabanon doit s'attacher à faire mieux saisir et plus nettement apprécier par son ami les traits essentiels de la figure de Pindare, son rôle et la portée de son œuvre.

Communiqué par M. Victor Glachant,
Professeur de rhétorique au lycée Charlemagne.

Composition latine. — Curiæ adspectum ante oculos repræsentabis, dum prima oratione in Catilinam Cicero invehitur; depinges quis sit et oratoris et Catilinæ habitus, quid sentiant et Patres conscripti, et civium multitudo ad fores templi Jovis Statoris adsistentium.

Seconde.

Composition française. — Une fermière qui voyait diminuer les produits de sa ferme va consulter un voisin qui passait pour un peu sorcier. Il lui donne une petite cassette en lui prescrivant de la porter trois fois par jour et trois fois par nuit dans tous les coins de sa ferme, et de ne l'ouvrir qu'au bout d'un mois. En se conformant à sa prescription, la fermière découvre les négligences et les vols de ses domestiques. Elle y met ordre. Quand au bout du mois elle ouvre la cassette, elle n'y trouve qu'un morceau de papier,

portant écrit un conseil que vous direz et qui sera la moralité de cette histoire.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Thème latin. — La Fontaine, *Le Paysan du Danube* (liv. XI, fable VII), depuis : « *Romains, et vous, Sénat, assis pour m'écouter...* », jusqu'à : « *... Et sauraient en user sans inhumanité.* »

Corrigé.

« O Quirites, vosque, Patres conscripti, qui hic adestis me verba facientem audituri, ante omnia Deos immortales precor et obsecro ut mihi præsto sint, et dicentem regant, ne quid reprehendendum ex ore meo excidat! Iis non adjuvantibus, haud quidquam nisi pessimum injustumque animo concipitur! Eorum leges abrumpit, qui auxilium neglexerit. Testes sumus, qui romana avaritia plectimur; Romæ scilicet, non quia vicit, sed quia peccavimus, a nobis pœnas exigere licuit; metuatis, Romani, metuatis ne in vos olim fletus ærumnasque Dii transferant, ne, æqua rerum vicissitudine, manus nostras iis telis armantes, quæ diræ vindictæ causa in mortales jaculantur, vos rursus cogant servos fieri nostros! Cur autem nunc inservimus vobis? Quid sit quod supra tot diversas gentes vos eminere dicatur? Unde in universum terrarum orbem dominandi licentia? Qua de causa nos innoxie degentes vexationibus turbatis? Felices agros placide colebamus, et in artium, et in ruris disciplina pariter excellentes. Quid a vobis Germani didicerunt? Quibus, sollertiam et virtutem sortitis, si, vestro exemplo, aviditatem et vim exercuissent, rerum potentia fortasse ipsa obvenisset, qua haud crudeliter usi fuissent.

C. D.

Troisième.

Composition française. — *Un déjeuner improvisé.* — Un jeune ingénieur des Mines avait été envoyé dans un pays assez pauvre en mines, mais où l'on pouvait assez facilement faire la rencontre de brigands. Il entreprit de dresser la carte géologique du pays. Il avait acheté un bon cheval et, le fusil sur l'épaule, il se lançait à travers les montagnes..... Un jour, dans une gorge assez étroite, il tombe sur un groupe non douteux de six gaillards bien armés, déjeunant sur la bruyère... Que faire?... il va à eux, feignant de les prendre pour des chasseurs, leur demande de faire cuire à leur feu les merles qu'il a pris... Les brigands, charmés par ses manières, lui offrent à déjeuner... Lorsqu'il se retira, — il l'avoua en contant son aventure, — il ne se sentait pas bien rassuré.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Version latine. — Post ducis sui mortem, nihilominus Helvetii id, quod constituerant, facere conantur, ut e finibus suis

exeant. Ubi jam se ad eam rem paratos esse arbitrati sunt, oppida sua omnia, numero ad duodecim, vicos ad quadringentos, reliqua privata ædificia incendunt; frumentum omne, præter quod secum portaturi erant, comburunt, ut, domum reditionis spe sublata, paratiores ad omnia pericula subeunda essent. Erant omnino duo itinera, quibus itineribus domo exire possent : unum per Sequanos, angustum et difficile, vix qua singuli carri ducerentur; mons autem altissimus impendebat, ut facile perpauci prohibere possent; alterum per provinciam romanam, multo facilius atque expeditius; Allobrogibus sese vel persuasuros, quod nuper pacati nondum bono animo in populum romanum viderentur, vel vi coacturos, ut per suos fines ire paterentur existimabant.

CÉSAR, *De Bello gallico.*

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Version grecque. — *Le fastueux corrigé.* — Ἐμέμνητό[1] τινος τῶν πολυχρύσων, ὃς ἐλθὼν Ἀθήναζε μαλ' ἐπίσημος καὶ ῥορτικὸς ἀκολούθων ὄχλῳ καὶ ποικίλῃ ἐσθῆτι καὶ χρυσῷ, αὐτὸς μὲν ᾤετο ζηλωτὸς εἶναι πᾶσι τοῖς Ἀθηναίοις καὶ ὡς ἂν εὐδαίμων ἀποβλέπεσθαι· τοῖς δ' ἄρα δυστυχεῖν ἐδόκει τὸ ἀνθρώπιον, καὶ παιδεύειν ἐπεχείρουν αὐτὸν οὐ πικρῶς οὐδ' ἄντικρυς ἀπαγορεύοντες ἐν ἐλευθέρᾳ τῇ πόλει καθ' ὅντινα τρόπον βούλεται βιοῦν· ἀλλ' ἐπεὶ κἀν τοῖς γυμνασίοις καὶ λουτροῖς ὀχληρὸς ἦν θλίβων τοῖς οἰκέταις καὶ στενοχωρῶν τοὺς ἀπαντῶντας, ἡσυχῇ τις ἂν ὑπεφθέγξατο προσποιούμενος λανθάνειν, ὥσπερ οὐ πρὸς αὐτὸν ἐκεῖνον ἀποτείνων· « δέδοικε μὴ παραπόληται μεταξὺ λούμενος· καὶ μὴν εἰρήνη γε μακρὰ κατέχει τὸ βαλανεῖον· οὐδὲν οὖν δεῖ στρατοπέδου. » Ὁ δὲ ἀκούων ἃ ἦν μεταξὺ ἐπαιδεύετο. Τὴν δὲ ἐσθῆτα τὴν ποικίλην καὶ τὰς πορφυρίδας ἐκείνας ἀπέδυσαν αὐτὸν ἀστείως πάνυ τὸ ἀνθηρὸν ἐπισκώπτοντες τῶν χρωμάτων, « ἔαρ ἤδη » λέγοντες, καὶ « πόθεν ὁ ταὼς οὗτος ; », καὶ « τάχα τῆς μητρός ἐστιν αὐτοῦ », καὶ τὰ τοιαῦτα. Καὶ τὰ ἄλλα δὲ οὕτως ἀπέσκωπτον, ἢ τῶν δακτυλίων τὸ πλῆθος, ἢ τῆς κόμης τὸ περίεργον, ἢ τῆς διαίτης τὸ ἀκόλαστον· ὥστε κατὰ μικρὸν ἐσωφρονίσθη καὶ παρὰ πολὺ βελτίων ἀπῆλθε δημοσίᾳ πεπαιδευμένος.

LUCIEN, *Nigrinus*, XIII.

1. Le philosophe platonicien Nigrinus.

Quatrième.

Composition française. — « Il faut casser le noyau pour avoir l'amande. »

Expliquez ce proverbe et faites-en l'application à vos études.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Version latine. — *Les Gaulois à Delphes.* — Brennus, cum in conspectu haberet templum, ad acuendos suorom animos prædæ ubertatem militibus ostendebat, statuasque cum quadrigis, quarum ingens copia procul visebatur, solido auro fusas esse affirmabat : Qua asseveratione incitati Galli, sine respectu periculorum, in bellum ruebant. Habebat Brennus lecta ex omni exercitu peditum sexaginta quinque millia; Delphorum sociorumque nonnisi quatuor millia militum erant. Hi, plus in Appoline quam in viribus spei ponentes, cum contemptu hostium resistebant, Gallosque scandentes e summo montis vertice partim saxo, partim armis obruebant. Inter hæc, templi antistites, sparsis crinibus, in primam pugnantium aciem procurrunt, eos hortantes ne cunctarentur hostem cædere.

JUSTIN.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Thème latin.— De toutes les victoires, celle qu'on remporte sur soi-même et sur sa colère est la plus grande et la plus glorieuse. Savoir pardonner à ses ennemis, oublier les injures qu'on en a reçues, n'en tirer aucune vengeance, quoiqu'on puisse le faire facilement, c'est, à mon avis, le comble du courage. Le vulgaire, accoutumé à juger de tout par les apparences, croit qu'il y a plus d'honneur et de gloire à vaincre les armées ennemies, à forcer des villes, à ravager par le fer et le feu une grande étendue de pays, et à porter au loin la terreur et la désolation ; mais les personnes sages et éclairées sont bien éloignées de tomber dans une erreur si pernicieuse et si opposée à la vérité.

Corrigé.

Ex omnibus victoriis, nulla prorsus major præstantiorque est, quam iram et seipsum vincere. Inimicis suis ignoscere, acceptas ab iis injurias oblivisci, nullam, quamvis facile possit, ultionem repetere si quis noverit, hunc omnes virtute antecellere judicaverim. Sed imperita hominum multitudo, prima rerum fronte omnia metiri assueta, hostiles exercitus vincere, urbes expugnare, latamque regionem ferro et igne depopulari, longeque terrorem et vastitatem inferre, multo gloriosius et præstantius esse judicat. Sed multum abest, ut docti sapientesque viri in tam exitiosum errorem, et a veritate tam alienum delabantur.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE

Seconde.

Composition française. — La Bruyère écrit : « Il y a une espèce de honte d'être heureux à la vue de certaines misères. » Montrer ce qu'il y a de vrai dans cette pensée ; dire quels devoirs elle nous rappelle.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Troisième.

Composition française. — *Préparatifs de voyage : départ et retour.* — On est sur le point de faire un voyage : on se prépare longuement à l'avance ; on rassemble avec soin tous les objets nécessaires, et pourtant, au dernier moment, on est étonné de ce qui reste à faire : on se presse et l'on arrive à la gare tout essoufflé, presque en retard. C'est qu'il a fallu prévoir, combiner, choisir, classer.

Au moment du retour, au contraire, on ramasse ce que l'on a emporté avec soi, et en quelques instants, tout est prêt.

Indications. — Il ne s'agira pas du travail que demande un projet de voyage, l'itinéraire,... mais de la préparation matérielle du départ et du retour. Pourquoi tant de fatigue et de peine lorsque l'on va quitter la maison, tandis que pour le retour on se trouve prêt sans effort ?.... Il faudra montrer comment on doit, parmi les objets usuels, effets..., choisir ce qui sera indispensable, chercher d'une chambre à l'autre, revenir sur ce que l'on a choisi...

Pour le retour, rien de tout ce travail : on a tout sous la main.

(Ce devoir doit être une occasion d'observations personnelles ; tous ont fait de ces préparatifs : ils savent au moins ce qu'est le départ pour le collège.)

Communiqué par M. Dorolle, professeur de lettres.
Enseignement moderne, Wassy.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Éducation, pédagogie. — Dites ce que vous pensez de l'esprit et du bon sens, d'après cette remarque d'Ancillon : « L'esprit accuse le bon sens d'être un juge superficiel et de manquer de délicatesse ; le bon sens accuse l'esprit de subtilité. Aux yeux du bon sens, l'esprit prend quelquefois la réalité pour des apparences ; au jugement de l'esprit, le bon sens prend les apparences pour la réalité. »

Composition française. — Commenter cette maxime de Mme de Staël : « Seuls, veillons sur nos pensées; en famille, veillons sur notre honneur; en société, veillons sur notre langue. »

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Quatrième année.

Éducation, pédagogie. — De l'esprit de conversation. Quelles sont les qualités morales et intellectuelles qui vous paraissent propres à le constituer?

Composition française. — Les bons sentiments ne sont rien, s'ils ne deviennent de bonnes actions.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

Troisième année.

Éducation, pédagogie. — Montrez, avec des exemples à l'appui, la différence qui existe entre la foi, la crédulité et la superstition? »

Composition française. — Par une jolie matinée de printemps, une petite fille va lentement de la ferme à l'école du village, trouvant bien lourds ses livres de classe.

Le long du chemin, elle rencontre le bœuf qui va labourer un champ, le cheval....., le chien....., l'abeille.....

La fillette comprend que le travail est la loi commune : ses livres lui paraissent plus légers; elle hâte le pas vers l'école.

(Sujet donné à l'Examen des Bourses, session de 1902).

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

Vient de paraître :

ANNALES
INTERNATIONALES
D'HISTOIRE

Collection des Mémoires

communiqués au

CONGRÈS INTERNATIONAL D'HISTOIRE COMPARÉE

1re Section. — Histoire générale et diplomatique.
2e Section. — Histoire comparée des Institutions et du Droit.
3e Section. — Histoire comparée de l'Économie sociale.
4e Section. — Histoire des Affaires religieuses.
5e Section. — Histoire des Sciences.
6e Section. — Histoire comparée des Littératures.
7e Section. — Histoire des Arts du Dessin.

Les *sept volumes* in-8° raisin (un vol. par section, 1 542 pages au total), brochés. . . . . 35 fr.

(Les sept volumes ne sont pas vendus séparément).

Envoi franco des sept volumes contre mandat-poste de 35 *fr.*

PENSION Madame Vve Dequaire, ex-directrice d'école publique, ancienne préceptrice de maison princière, prendrait en pension chez elle une ou deux jeunes filles de bonne famille, françaises ou étrangères, désireuses de suivre les cours du Lycée de filles de Lyon, institution à laquelle n'est point annexé un internat. — Vie de famille. — Direction éclairée. — Pour les conditions à débattre, s'adresser à Mme Vve Dequaire, 5, rue d'Alsace, à Lyon.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

Vient de paraître :

VICTOR BÉRARD

LES PHÉNICIENS ET L'ODYSSÉE

TOME I

Un volume in-8° g^d jésus, de 592 pages, avec 98 cartes et gravures, broché..... 25 fr.

(L'ouvrage complet formera deux volumes. — Le Tome II paraîtra en 1903)

M. Victor Bérard vient de faire pour la géographie odysséenne ce que Schliemann et Evans avaient fait pour l'histoire homérique. Grâce à ses études et à ses voyages, grâce aux descriptions, aux plans, aux cartes et aux photographies qu'il en a rapportés, les pays visités par Ulysse viennent reprendre une place dans les atlas historiques de la Méditerranée.

Pour mieux guider les touristes en ces parages merveilleux, l'auteur s'est astreint à mettre son livre à la portée de tous les lecteurs et à illustrer chacun des épisodes, chacun des mots du texte odysséen par des cartes empruntées aux atlas marins ou par des photographies prises sur les lieux mêmes et par une explication ou description minutieuse des us et coutumes, des mots et théories, des ports et des bateaux, des armes et des vêtements, etc., etc., de cette époque odysséenne.

Désormais la Méditerranée d'Ulysse et la vie des corsaires achéens peuvent nous être aussi familières que la rade de Toulon et les hauts faits de Duquesne ou de Surcouf.

Du même Auteur, précédemment parus :

L'Angleterre et l'Impérialisme. Un volume in-18 jésus, broché. **4 fr.**

La Macédoine. In-18, broché.... **3 fr. 50** | **La Politique du Sultan.** In-18 br. **3 fr. 50**

Les Affaires de Crète. In-18 jésus, broché..... **3 fr. 50**

DEUTSCHE OBERLEHRERIN. — Auf vier Wochen vom 7 Juli ab, sucht **eine deutsche Oberlehrerin**

(Fächer Deutsch und Französisch), mit neueren Unterrichtsmethoden vertraut,

Ferienaufenthalt

« au pair » in franz. Familie gegen Unterricht an Erwachsene.

Fräulein B. Harder, Hannover, Wiesenstr. 62.

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue de Seine, 57.

Exposition Universelle (1900) — MÉDAILLE D'OR — Enseignement secondaire (Classe 2)

N° 7. — Onzième année. — 15 Juillet 1902.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration

Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes

Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
E. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
Y. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
E. EDET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
H. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALBWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Hautes-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREHLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme Henri MARION, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière.

Secrétaire général : M. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît 15 fois par an. — PRIX, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Congrès des Associations d'anciens élèves des Lycées, à Marseille, par **M. Michel Jouffret,** professeur de philosophie au lycée de Marseille. 113

Le Congrès néophilologique de Breslau, par **M. Charles Schweitzer,** professeur d'allemand au lycée Janson-de-Sailly..... 122

Quelques remarques sur l'explication de Polybe (*suite*), par **M. Gustave Fougères,** maître de conférences à l'Université de Paris..... 131

Notes critiques sur le « Livre épique » des « Quatre Vents de l'Esprit », par **MM. Paul** et **Victor Giachant**..... 136

Étude d'un texte de langue vivante dans les classes de grammaire, par **M. H. Laudenbach,** professeur d'allemand au lycée Saint-Louis..... 147

Li Proverbe au Vilain, par **M. Ch.-V. Langlois,** professeur adjoint à l'Université de Paris..... 161

Bibliographie : *Littérature anglaise*, par **M. Léon Morel**..... 173
— *Littérature comparée*, par **M. Gustave Lanson**..... 183
— *Histoire*, par **M. Camille Jullian**..... 184

Revue des Revues : *Philologie française*, par **M. Henri Chatelain**..... 186

Chronique du mois : *Un type unique d'enseignement primaire. — Question pédagogique et question sociale. — Comment faciliter le passage d'un ordre à l'autre? — Le nouveau régime financier des lycées. — Les responsabilités. — La question des bonis et les proviseurs. — Sic vos non vobis. — Les champs d'expériences. — Les deux hypothèses*, par **M. André Baiz**..... 194

Nouveaux programmes de l'Enseignement secondaire : *Classes de lettres et de grammaire*..... 198

Échos et Nouvelles : Société de Secours mutuels. — Les retraites en 1902. — Le prochain Congrès de l'Enseignement secondaire. — Société d'Histoire moderne. — Parle-t-on encore le latin? — Fêtes scolaires. — Soutenance de thèses pour le doctorat ès lettres. — Nouvelles diverses. — Le Sénat et la Réforme de l'Enseignement secondaire..... 212

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS AUX CONCOURS DE 1902

Agrégation de philosophie..... 218 | Agrégation de grammaire..... 220
Agrégation des lettres..... 218 | Agrégation d'histoire..... 220

Correspondance anglo-française, 56e *liste de Correspondants.*

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, *5, rue de Mézières, Paris.*

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

CONGRÈS DES ASSOCIATIONS D'ANCIENS ÉLÈVES DES LYCÉES

A MARSEILLE

L'Association des anciens élèves du lycée de Marseille a provoqué un Congrès d'Associations similaires qui s'est tenu, à Marseille naturellement, les 2, 3 et 4 juin, avec un très grand succès. Bien que seule la Compagnie Paris-Lyon-Méditerranée eût accordé une réduction de tarif, l'affluence des délégués a été considérable. Cent-dix-sept Associations étaient représentées. Sept lycées de Paris, sans compter Sainte-Barbe, avaient envoyé des délégués. M. Belin, recteur de l'Académie d'Aix, a pris part aux travaux du Congrès, en qualité de délégué de l'Association de Rennes. M. Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire, est venu présider la séance de clôture. La Chambre de commerce de Marseille avait mis à la disposition des congressistes son admirable salle des fêtes, dans le palais de la Bourse. Les lecteurs de la *Revue universitaire* nous sauront gré de leur transmettre un écho des discussions qui ont eu lieu au sein du Congrès, et d'y ajouter quelques brèves réflexions au sujet des délibérations qui y ont été prises.

Les Associations d'anciens élèves des lycées, les grandes A, comme on les appelle en langage abréviatif pour les distinguer des petites A, qui émanent de l'Enseignement primaire, constituent une des institutions originales de notre pays. On dit quelquefois que nous ne savons pas, en France, pro-

fiter des bienfaits de l'association, et on nous oppose, non sans raison, l'exemple de l'Allemagne. Ne soyons pas trop modestes, et constatons que, dans le domaine de l'enseignement post-scolaire, l'avantage est de notre côté. Il n'y a pas, en Allemagne, d'associations d'anciens élèves des gymnases. Les anciens élèves se réunissent dans certaines circonstances soit pour fêter le jubilé d'un professeur, soit pour fonder des bourses ou des prix, mais d'associations proprement dites, ayant leurs statuts, leurs séances régulières, leur centre de réunion, il n'y en a pas de l'autre côté des Vosges, et cette simple remarque prouve que nos mœurs ne sont pas si réfractaires qu'on le dit à l'esprit d'association. Les grandes A, chez nous, ont surtout pour but de conserver l'esprit de camaraderie et de solidarité entre anciens élèves ; elles se proposent aussi, ce qui est peut-être moins clair, de développer l'esprit de l'enseignement universitaire. L'une des plus anciennes est celle de Sainte-Barbe qui date de 1831. Le nombre total des Associations d'anciens élèves qui existent à l'heure actuelle est de cent quatre-vingts. Mais il faut reconnaître qu'un grand nombre végète. Nous avons entendu au Congrès les doléances de plusieurs délégués, qui se plaignent du peu d'empressement que mettent les élèves sortants à se faire inscrire à leurs associations respectives, même quand ils ont été lauréats ou boursiers de ces associations. L'élève sortant — et c'est là un des traits de sa psychologie — a hâte de rompre tous les liens qui le rattachent au lycée. Ce n'est qu'un peu plus tard qu'il revient à ses maîtres et à ses camarades. Sur cette question du recrutement des Associations, le délégué de Sainte-Barbe a donné des conseils spirituellement féroces : « Attachez-vous à l'élève sortant, pourchassez-le, ne le lâchez pas, tant qu'il n'a pas souscrit, et transformé sa cotisation en fondation. Imitez Alexandre Bixio qui écrivait, de sa main, jusqu'à vingt-sept lettres aux réfractaires.... » L'exemple de l'Association de Marseille est peut-être plus efficace. Elle aussi végétait il y a quelques années. Mais elle a obtenu, par l'entremise du Proviseur, qui est lui-même membre de l'Association, l'usage d'un local indépendant dans les annexes du lycée, et dans ce cercle, confortablement installé, avec bibliothèque, salle d'escrime, salle de billards, profes-

seurs et anciens élèves se réunissent chaque jour, car l'Association, mue par un sentiment louable, en a gracieusemen ouvert les portes aux professeurs du lycée, pour leur donner l'occasion de se rencontrer avec les pères de famille, établissant ainsi entre pères de famille et professeurs cette union si profitable à l'enseignement lui-même. On y donne des fêtes, des conférences, on y cause surtout. Il n'en fallait pas davantage pour que le nombre de ses adhérents s'accrût rapidement dans des proportions inespérées. L'Association de Marseille a donné l'exemple. Elle ne demande qu'à trouver des imitateurs. M. le ministre de l'Instruction publique ne refusera pas, partout où la chose est possible, l'autorisation qu'il a donnée aux anciens élèves du lycée de Marseille. C'est un des vœux du Congrès.

Le Congrès a de plus jeté les bases d'une union ou fédération nationale entre toutes les Associations d'anciens élèves. Cette idée, proposée par l'A de Marseille, n'a pas laissé de soulever quelques protestations. Évidemment les Associations les plus modestes, et elles sont la majorité, ont compris qu'elles couraient le risque d'être absorbées par les plus florissantes et les plus actives. Ce qui fait l'intérêt et l'importance de ces Associations d'anciens élèves, c'est qu'elles ont leur vie propre, leur caractère original, et qu'en se groupant autour du lycée d'où elles sortent, elles tendent à l'entraîner dans leur orbite, à le faire sortir des ornières de la routine, à adapter l'enseignement qui y est distribué aux besoins de la région qu'elles représentent. Mais ce bienfait risque d'être perdu, si les Associations elles-mêmes se soumettent à une hiérarchie dont les lycées de Paris ne tarderont pas à prendre la tête. L'institution des Associations d'anciens élèves doit être une sorte de contrepoids à la centralisation administrative, et pour que ce contrepoids ne soit pas annulé, il importe que les Associations gardent nettement leur caractère provincial et même local. C'est ce qui a été parfaitement compris par le Congrès de Marseille, et il convient de l'en féliciter. Le principe de la fédération est admis, bien que les conditions n'en soient pas encore déterminées, mais il est bien entendu que chaque association gardera son autonomie et son indépendance absolue. La Fédération a surtout pour but d'élargir les cadres de la

camaraderie entre anciens élèves. Pourquoi, par exemple, ne fonderait-on pas à Paris, ainsi que le propose la section parisienne de l'A de Marseille, qui porte le nom suggestif de *Pomme d'amour*, un centre de réunion, où tous les membres des A fédérées, de passage à Paris, ainsi que les sociétaires habitant la capitale, pourraient trouver un accueil fraternel et se créer des relations analogues à celles qu'ils entretenaient au siège de leur association provinciale? Réduite à ces termes, et pourvu qu'elle ne dégénère pas en une autre administration centralisée, l'idée d'une fédération nationale ne peut qu'être encouragée, et c'est dans cet esprit que le Congrès l'a adoptée.

Mais les Associations ne se contentent pas d'entretenir entre les anciens élèves des lycées de bonnes relations de camaraderie : elles ont une ambition plus relevée. Il ne leur suffit pas de grandir à l'ombre des lycées, elles veulent se mêler à leur vie, exercer une certaine influence sur l'enseignement, tranchons le mot, elles ont des visées pédagogiques. Le Congrès a émis le vœu :

1° Que les Associations d'anciens élèves soient représentées dans les bureaux d'administration, et que les attributions de ces bureaux soient étendues aux méthodes d'enseignement et aux modifications à apporter aux programmes d'études ;

2° Qu'elles soient représentées aux Conseils académiques et au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Et pour inaugurer ce nouveau rôle, le Congrès avait inscrit à son ordre du jour diverses questions relatives à l'instruction et à l'éducation dans les lycées, qui ont donné lieu aux débats les plus intéressants.

Que faut-il penser tout d'abord de ces ambitions pédagogiques? Les anciens élèves de nos lycées ont-ils le droit d'intervenir dans les discussions que soulèvent de toutes parts les méthodes d'enseignement? Si l'on ne considérait que leur titre d'anciens élèves, on pourrait peut-être le leur dénier. Ils peuvent garder à leurs maîtres plus ou moins de reconnaissance, se plaindre ou se féliciter de l'enseignement qu'ils ont reçu, épiloguer sur le passé, tant qu'on voudra, mais s'occuper du présent ou de l'avenir, donner leur avis dans l'enquête pédagogique qui se poursuit aujourd'hui, ne

pas ménager les conseils à leurs anciens professeurs, c'est peut-être excéder les droits que leur confère leur titre d'anciens élèves. Pour justifier ces incursions dans le domaine de la pédagogie, il faut se souvenir que les anciens élèves sont aussi, pour la plupart, des pères de famille, qu'ils assurent le recrutement des lycées, qu'ils font suivre à leurs fils le cours d'études qu'ils ont eux-mêmes suivi, et on conviendra sans doute alors que ce nouveau titre leur donne le droit d'émettre des vœux sur la qualité de l'enseignement qui est distribué dans les lycées. Mais qu'on y prenne garde : les Associations d'anciens élèves revêtent ici un caractère nouveau. Ce ne sont plus des Associations d'anciens élèves, ce sont des Associations de pères de famille.

Je ne vois pas d'inconvénients, pour ma part, à ce que les pères de famille disent leur mot sur les questions d'enseignement. On pourrait peut-être se plaindre, avec plus de raison, qu'ils y soient demeurés si longtemps étrangers. La tâche du professeur serait singulièrement facilitée si les pères de famille se désintéressaient moins, en général, de ce qui se passe au lycée, et consentaient à se faire, toutes les fois qu'ils le peuvent, ses collaborateurs et ses auxiliaires. Il faut donc encourager les Associations d'anciens élèves à entrer dans la voie que leur a ouverte l'Association de Marseille. On a dit d'excellentes choses au Congrès sur l'hygiène dans les lycées et collèges, et certes s'il est un sujet sur lequel les pères de famille ont le droit absolu de faire entendre leur voix, c'est bien celui qui touche à la santé de leurs enfants. On n'a pas moins très heureusement disserté sur la nécessité d'adapter l'enseignement des lycées aux besoins économiques de la région où ils se trouvent. Les commerçants de Marseille, par exemple, désirent que les élèves de notre lycée soient exercés à la sténographie et à la dactylographie, qu'ils soient capables de parler et d'écrire les langues vivantes, qu'ils soient exactement renseignés sur la géographie commerciale et industrielle des pays en relation avec notre port. Pourquoi d'ailleurs les Associations, comme l'a très bien dit M. Édouard Petit, ne créeraient-elles pas elles-mêmes, à leurs frais, les cours dont elles comprendraient la nécessité ? Tout cela est juste, et nous ne pouvons qu'applaudir. Que les Associations ne se contentent pas d'émettre des vœux, et désirent exercer

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

Vient de paraître :

VICTOR BÉRARD

LES PHÉNICIENS ET L'ODYSSÉE

TOME I

Un volume in-8° gd jésus, de 592 pages, avec 98 cartes et gravures, broché..... 25 fr.

(*L'ouvrage complet formera deux volumes. — Le Tome II paraîtra en* 1908)

M. Victor Bérard vient de faire pour la géographie odysséenne ce que Schliemann et Evans avaient fait pour l'histoire homérique. Grâce à ses études et à ses voyages, grâce aux descriptions, aux plans, aux cartes et aux photographies qu'il en a rapportés, les pays visités par Ulysse viennent reprendre une place dans les atlas historiques de la Méditerranée.

Pour mieux guider les touristes en ces parages merveilleux, l'auteur s'est astreint à mettre son livre à la portée de tous les lecteurs et à illustrer chacun des épisodes, chacun des mots du texte odysséen par des cartes empruntées aux atlas marins ou par des photographies prises sur les lieux mêmes et par une explication ou description minutieuse des us et coutumes, des mots et théories, des ports et des bateaux, des armes et des vêtements, etc., etc., de cette époque odysséenne.

Désormais la Méditerranée d'Ulysse et la vie des corsaires achéens peuvent nous être aussi familières que la rade de Toulon et les hauts faits de Duquesne ou de Surcouf.

Du même Auteur, précédemment parus :

L'Angleterre et l'Impérialisme. Un volume in-18 jésus, broché. **4 fr.**

La Macédoine. In-18, broché.... **3 fr. 50** | **La Politique du Sultan.** In-18, br. **3 fr. 50**

Les Affaires de Crète. In-18 jésus, broché..... **3 fr. 50**

DEUTSCHE OBERLEHRERIN. — Auf vier Wochen vom 7 Juli ab, sucht **eine deutsche Oberlehrerin**

(Fächer Deutsch und Französisch), mit neueren Unterrichtsmethoden vertraut,

Ferienaufenthalt

« au pair » in franz. Familie gegen Unterricht an Erwachsene.

Fräulein B. Harder, Hannover, Wiesenstr. 62.

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue de Rome, 11.

Expositions Universelles (1900) — MÉDAILLE D'OR — Enseignement secondaire (Classes 2)

N° 7. — Onzième année. — 15 Juillet 1902.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration

Préparation aux Examens et Concours. lettres et langues vivantes

Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
C. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARLY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
F. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EGET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
H. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALEWACKE, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREHLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme Henri MARIUN, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière.
Secrétaire général : M. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — UN AN, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

qu'elle ne résulte pas de l'enseignement universitaire ou du moins qu'elle n'en est pas le but et l'idéal ? Il y a, il est vrai, la difficile question de l'internat et des répétiteurs. Mais ce n'est peut-être pas en donnant aux répétiteurs le titre de professeurs, ni, comme on le proposait sérieusement au Congrès, en invitant les professeurs émérites à finir leur carrière dans le répétitorat, qu'on aura fait faire un pas à la question. En revanche, nous avons eu la bonne fortune d'entendre, sur le même thème, un discours magistral de M. Rabier, à la séance de clôture. On ne pouvait pas opposer une réponse plus éloquente aux détracteurs de l'enseignement universitaire, ni tracer un plus beau programme d'éducation morale.

Tel a été ce Congrès, dont les séances ont été dirigées, avec un tact et une présence d'esprit remarquables, par le distingué président de l'A de Marseille, M. Estrine. Je ne dirai rien des visites que les congressistes étrangers ont faites, suivant l'usage, aux nombreuses curiosités que leur offrait notre grand port méditerranéen, ni du banquet cordial qui a dignement clôturé les travaux du Congrès. Le lycée de Marseille avait voulu faire coïncider avec ces fêtes la célébration de son centenaire. M. Rabier a prononcé à cette cérémonie un nouveau et très éloquent discours sur le rôle de l'Université dans la société moderne. Mais je ne veux pas abuser de la patience de mes lecteurs et je me bornerai à noter une ou deux réflexions qui se dégagent de cette étude. Il faut remercier les pères de famille et les anciens élèves de nos lycées de l'intérêt qu'ils témoignent à l'œuvre de l'enseignement, et enregistrer les vœux qu'ils formulent, non seulement avec reconnaissance, mais avec le désir de les satisfaire, en les invitant toutefois à étudier avec précision et suivant des méthodes scientifiques les problèmes de pédagogie qui les captivent. Il faut enfin souhaiter que les professeurs de nos lycées imitent un si beau zèle. Qu'on ne puisse pas dire que tout le monde, en France, se préoccupe des problèmes de la pédagogie, sauf peut-être ceux qui sont le plus qualifiés pour les résoudre. Certes ils font de la pédagogie, puisqu'ils enseignent, et qu'on ne saurait les accuser de ne pas réfléchir sur leur métier, et c'est même cette pédagogie pratique, militante, qui est la vraie, la seule qui ne se

perde pas dans de vaines théories ou des spéculations sans valeur. Mais ils gagneraient peut-être à ne pas s'isoler, à mettre en commun les résultats de leurs réflexions, à corriger ou à étendre leurs vues, en les confrontant avec celles de leurs collègues. Pourquoi, en d'autres termes, les professeurs de chaque lycée, ou si l'on veut, de chaque ordre d'enseignement ou de chaque classe, ne se réuniraient-ils pas de temps en temps pour discuter quelques-uns des problèmes de pédagogie pratique, que soulève chaque jour l'exercice de leur profession ? Ce serait peut-être la meilleure manière de résoudre cette question des Associations de professeurs qui n'a pas fait un pas depuis dix ans.

Le prochain Congrès aura lieu à Paris, en 1903.

MICHEL JOUFFRET.

LE CONGRÈS NÉOPHILOLOGIQUE DE BRESLAU

Supposez qu'en France, dans chaque ressort académique, les professeurs de langues et de littératures étrangères se constituent en sociétés, et que ces diverses associations régionales, ayant chacune leur autonomie, se réunissent en congrès tous les deux ans, tantôt dans une ville, tantôt dans une autre, et vous aurez une idée assez exacte du « Neuphilologentag » allemand. Dans cette sorte de parlement universitaire, on discute telles ou telles questions pédagogiques d'un intérêt général, élaborées dans l'intervalle des sessions par les particuliers ou par les associations ; on prend des résolutions qui sont soumises à l'autorité sous forme de vœux, et il est rare, l'expérience l'a prouvé, qu'il n'y soit pas donné satisfaction. Au Congrès de Leipzig, par exemple, en 1900, deux vœux importants avaient été formulés : le premier, tendant à remplacer la méthode grammaticale par la méthode directe ; le second, sollicitant pour les élèves des gymnases modernes le droit de suivre les cours des universités au même titre que leurs camarades des lycées gréco-latins. La réponse du gouvernement ne se fit pas attendre : quelques mois après, en 1901, parut le rescrit impérial donnant force de loi à cette double proposition.

En Allemagne, la réforme se fait donc de bas en haut : élaborée par les ouvriers, elle est consacrée par l'autorité ; en France, c'est le ministre qui édicte la réforme, en attendant que les ouvriers s'y convertissent. Il ne faudrait pas croire cependant que, même en Allemagne, les choses aillent toujours toutes seules; dans telle province, la réforme a toujours à compter avec la sourde opposition de certains « Schulräthe », nous dirions inspecteurs d'académie. Que voulez-vous ? on ne se refait pas. Ils sont, les uns mathématiciens, les autres philologues classiques, d'autres encore (hélas ! dirait Faust) sont théologiens.

Cette année, le Congrès se réunissait à Breslau pendant le congé de la Pentecôte : c'est la date invariable. De Paris à Breslau, c'est tout un voyage ; à deux pas plus loin, c'est la frontière russe. Aussi je résolus de faire ma route par petites étapes, ayant d'ailleurs à

rendre visite, chemin faisant, à plusieurs hommes en position de me renseigner à l'avance sur les questions qui allaient se débattre au Congrès. Ma première halte fut Francfort-sur-le-Mein, où je compte deux bons amis: le premier, c'est M. le directeur Walter qui, depuis peu, est installé dans la nouvelle Musterschule, bien digne sous tous les rapports de son nom d' « école modèle »; le second, c'est M. le directeur Dörr qui, avec M. le professeur Viëtor de Marbourg, est à la tête de la Revue des « Neueren Sprachen ». Tous deux figurent parmi les champions les plus éminents de la méthode nouvelle et forment avec M. Viëtor un triumvirat d'amitié et de fraternité d'armes.

La question sur laquelle il m'importait surtout d'être renseigné, c'est celle-là même qui tient la première place dans l'ordre du jour de Breslau, je veux dire la formation professionnelle des néophilologues. Grâce à mes deux amis, je fis la connaissance d'un troisième maître, possédant comme eux sur ce point une compétence particulière. Cet homme est M. le recteur Morf, naguère professeur de philologie romane à l'Université de Zurich, actuellement chargé d'organiser à Francfort même une sorte d'école des sciences économiques et sociales, de son vrai nom *Akademie für Sozial-und Handelswissenschaften*. Or, à cette école, M. Morf vient d'adjoindre une section de langues vivantes, spécialement destinée à l'éducation des professeurs de cet ordre. Le programme de cette école normale philologique se résume en ces deux mots : théorie et pratique. Pendant le semestre d'été, les élèves suivent des cours de philologie doublés d'exercices de phonétique et d'exposition orale; les vacances sont employées à un séjour en France ou en Angleterre; et, au retour, pendant le semestre d'hiver, le jeune voyageur, tout en continuant ses études, coordonne les connaissances et les observations qu'il a recueillies à l'étranger. Ce programme réalise en principe toutes les « thèses » qui seront proposées à Breslau.

Ce que l'on cherche surtout, en ce moment, à renforcer dans l'éducation du néophilologue allemand, c'est le maniement de la langue pratique. C'est là, en effet, qu'est le défaut de sa cuirasse. L'infériorité qu'on constate chez un grand nombre de professeurs allemands au point de vue de la langue parlée, surtout chez ceux de l'ancienne génération, tient à ce que, formés exclusivement à l'Université, ils ont négligé de s'expatrier. En France, le professeur de langues est spécialiste; on n'exige même de lui qu'une langue; c'est bien le moins qu'il la sache à fond. En Allemagne, le même maître doit connaître non seulement le français et l'anglais, mais on l'emploie encore à enseigner l'histoire, la géographie, la littérature allemande, quelquefois les sciences, quand ce n'est pas la religion.

Pour former dans l'avenir un personnel qui soit à la hauteur de sa tâche, le Congrès de Breslau demandera au gouvernement et aux villes la création d'un plus grand nombre de bourses de voyage et aux Universités l'augmentation du nombre des « lecteurs ». Ce nom est donné, comme on sait, à de jeunes Français ou Anglais, adjoints au professeur de littérature étrangère, pour diriger les exercices pratiques et entraîner les étudiants au maniement de la langue. On entrevoit dès à présent que cette question intéresse au plus haut degré la jeunesse universitaire de la France. Nous y reviendrons tout à l'heure.

Il est bien entendu que le souci de l'acquisition de la langue parlée ne devra pas faire tort à l'érudition linguistique et littéraire. Ce point, on le conçoit, est défendu surtout par les professeurs des universités. Inquiets de la tournure de plus en plus pratique que l'enseignement des langues prend dans les gymnases, certains d'entre eux semblent craindre en effet que cet utilitarisme croissant ne finissse par exercer une répercussion fâcheuse sur l'enseignement supérieur, chargé de la formation des maîtres. « Qu'on ne nous demande jamais, écrivait récemment l'un d'eux, de sacrifier la science aux exigences pratiques. » Entre nous, je ne crois pas que personne ait jamais songé sérieusement à exiger d'eux cet holocauste. Mais il n'était pas mauvais que cette déclaration de principe fût faite, pour rassurer certaines consciences timorées et qu'elle fût faite précisément par l'homme qui avait le plus d'autorité pour la faire, par M. Viëtor lui-même, l'auteur de *Quousque tandem*, le promoteur de tout le mouvement réformiste. Ils sont peu nombreux, les réformateurs assez avisés pour songer à délimiter le terrain à conquérir et modérer le zèle parfois intempestif des néophytes.

Quand, en quittant Francfort, je rendis visite à M. Viëtor dans sa jolie villa de Marbourg, où il m'accueillit avec cette modestie affectueuse qui est le charme de sa personne, je montai au vieux château grand-ducal qui domine la ville et l'admirable vallée de la Lahn. Et là s'évoqua devant moi la puissante figure de cet autre réformateur, champion d'une cause autrement importante que nos petites querelles de maîtres d'école : j'ai nommé Luther. Car c'est dans une des salles de ce château qu'il soutint contre Zwingli le dogme de la présence réelle. Le docteur Martin Luther! en voilà un qui n'y mettait pas tant de formes à faire rentrer dans le rang les alliés compromettants. Au cours de la discussion, il menace Zwingli de « lui mettre la main sur le museau ». Dans sa querelle contre Érasme sur le libre arbitre, il le prévient qu'il « l'écrasera comme une punaise ». C'est par cette dialectique à lui que Luther sauva son œuvre. Il sut à temps être son propre contre-révolutionnaire.

Le moment paraît encore éloigné où le ministre de l'Instruction publique, en France, sera obligé de se retourner contre les adeptes trop zélés de la méthode directe et d'user envers eux de mesures de rigueur.

*
* *

Nous sommes arrivés à Breslau. Malgré la situation excentrique de cette ville, l'assistance était nombreuse. Seize Associations, trois Universités, plusieurs Écoles supérieures s'étaient fait représenter : en tout deux cents membres environ. La séance inaugurale eut lieu dans l' « Aula Leopoldina » de l'Université, sous la présidence de M. le professeur Appel, qui occupe à Breslau la chaire de littérature romane. Les fauteuils d'honneur étaient occupés par un grand nombre de personnages de marque, parmi lesquels M. le duc de Trachenberg, prince de Hatzfeld, gouverneur de la province de Silésie, M. le recteur de l'Université Hillebrandt, MM. les « Geheimräthe » Waetzoldt et Münch, représentant le ministre de l'Instruction publique de Berlin. Naturellement, il y eut des discours, la plupart empreints de beaucoup de solennité. Comme délégué de la France, je fus invité à prendre la parole à mon tour, en français; le protocole l'exigeait, paraît-il. J'exprimai à l'assemblée la reconnaissance de mon pays pour la gracieuse invitation qui lui avait été adressée, et je parlai de la solidarité de l'enseignement des deux nations. Ces paroles furent bien accueillies et je me promettais un succès plus vif encore de la lecture des noms des professeurs allemands auxquels M. le ministre de l'Instruction publique de France accordait les palmes académiques, lorsque, cherchant la liste dans ma poche, je m'aperçus que j'avais laissé mon papier à l'hôtel. Le succès y fut tout de même, un succès de gaieté. Comme la liste était connue, on me souffla les noms de tous les côtés. On rit beaucoup, la glace officielle était rompue[1].

On aborda tout de suite la capitale question de l'éducation professionnelle des néophilologues. La caractéristique commune de tous les projets soumis à l'assemblée est qu'ils placent le séjour à l'étranger après les études commencées ou achevées à l'Université. Les étudiants français procèdent généralement en sens inverse. Le système allemand peut se défendre. Tandis que nos jeunes gens partent pour l'étranger sans plan préconçu, quittes à s'orienter une fois arrivés là-bas, l'étudiant allemand, au contraire, reçoit son

1. Ont été nommés officiers d'Académie : MM. Bechtel (Vienne), Hausknecht (Kiel), Klinghardt (Rendsburg), Kemeny (Budapest), von Loeve (Saint-Pétersbourg), Suchier (Halle), Viëtor (Marbourg), Walter (Francfort-sur-le-Mein), Wendt (Hambourg), et Mlle Curtius (Leipzig).

orientation à l'Université et se met en route, muni d'informations précises; plus mûr d'esprit, il observera mieux et profitera plus de ses observations.

Après une discussion assez longue entre MM. les professeurs Wendt et Thiergen et M. Breul, « reader in Germanic » à l'Université de Cambridge, l'assemblée décida que le séjour à l'étranger aurait lieu après l'achèvement des études en Allemagne et que sa durée serait de deux semestres. Un an à l'étranger, cela nous paraît peu, aucun de nos agrégés de ces dix dernières années n'ayant passé en Allemagne ou en Angleterre moins de deux ans. Mais c'est déjà un grand pas de fait.

Pour donner un point d'appui au boursier à l'étranger, pour le renseigner, le conseiller, le diriger et lui créer des relations, l'assemblée exprime le vœu qu'il se fonde dans les grandes villes de France et d'Angleterre des « Centralstellen » ou comités de patronage. J'ai promis de contribuer, dans la mesure de mes forces, à la création d'une pareille institution à Paris, non seulement parce qu'il y a là un devoir d'hospitalité à remplir, mais encore parce qu'un rapprochement plus intime entre néophilologues français et étrangers sera certainement pour les uns et les autres fécond en conséquences heureuses.

C'est sans doute une considération du même ordre qui a inspiré à M. Thiergen, professeur à l'école des Cadets de Dresde, l'idée réellement ingénieuse de faire des échanges de professeurs de pays à pays. On aperçoit les avantages de cette mesure : les professeurs de chaque nation étudieront sans charges pour l'État la langue du pays voisin, et les élèves des gymnases et lycées y gagneront d'apprendre les langues vivantes puisées à la meilleure source. Si séduisante que soit cette proposition, l'assemblée ne crut pouvoir l'adopter sous cette forme et se rallia à un amendement de M. Münch, exprimant le vœu que les différents États autorisent les maîtres étrangers à assister aux cours des établissements d'enseignement secondaire, et que, le cas échéant, le maître étranger soit autorisé à faire des leçons à son tour sous la direction du professeur titulaire.

C'est peut-être le cas de faire remarquer ici que dans l'état actuel des choses, les visiteurs étrangers sont reçus dans nos écoles toutes portes ouvertes, alors que, pour autoriser un professeur français à franchir le seuil d'un gymnase allemand, il faut la croix et la bannière. Il serait équitable de nous accorder la réciprocité.

Nous arrivons à l'organisation du « lectorat ». La grosse difficulté jusqu'ici était le recrutement des « lecteurs ». Dans la plupart des cas, le choix des universités était guidé par le seul hasard, qui parfois les a mal servis; et quand, par contre, elles avaient mis la main

sur un homme de valeur, la seconde difficulté était de s'attacher son concours d'une façon durable. Pour remédier à cette situation, M. le Dr Klinksieck, « Oberlehrer » à Halle, formule les propositions suivantes :

1° On choisira les lecteurs parmi les jeunes Français ou Anglais ayant obtenu dans leur pays les diplômes exigés pour l'enseignement secondaire;

2° Après un stage de quelques semestres, le lecteur sera engagé à vie avec un traitement égal à celui d'un « Oberlehrer » et l'assurance d'une retraite;

3° Après quelques années, le lecteur recevra le titre de professeur.

C'était peut-être offrir beaucoup à des gens qui n'en demandent pas tant; car cette perspective d'un contrat à vie est plutôt faite pour effrayer que pour séduire. Et puis n'était-ce pas d'autre part demander beaucoup à la fois au gouvernement? « En Prusse, dit le proverbe, les fusils ne partent pas si vite que cela. » M. le conseiller ministériel Münch, qui avait déjà arrondi les angles de la proposition Thiergen, rendit le même service aux thèses de M. Klinck-sieck; pour en faciliter l'acceptation par l'administration supérieure, il les remit sur le tour, en adoucit les arêtes et enveloppa le tout dans le coton des généralités.

Peu importe d'ailleurs la forme; on peut être sûr que le principe sera adopté, et prochainement nos jeunes agrégés verront s'ouvrir devant eux une carrière digne de tenter leur ambition. Ceux d'entre eux qui songent à faire une thèse d'histoire, de philosophie, de littérature ne trouveront jamais des ressources plus tentantes que celles que leur offrira cette fonction à l'étranger, bien rémunérée et en somme peu absorbante. C'est bien là l'avis de M. Liard et de M. Rabier à qui j'ai eu l'honneur de rendre compte de ma mission. M. le directeur de l'Enseignement supérieur m'a autorisé à dire qu'il est tout prêt à accueillir aussi bien les demandes des candidats que les offres d'emploi venant de l'Allemagne. Quant à M. le directeur de l'Enseignement secondaire, il a bien voulu me donner lecture, pour que je le rappelle aux intéressés, du décret du 9 décembre 1898, aux termes duquel un membre de l'enseignement français peut être délégué dans un établissement d'enseignement à l'étranger, les années passées à l'étranger lui comptant comme années de service en France.

Il ne me reste plus qu'à parler de l'épreuve de langue vivante à « l'abiturium » et du « Lectürekanon ». Jusqu'ici l'épreuve de langue étrangère du baccalauréat allemand était, au choix de l'inspecteur provincial, soit un thème, soit une composition libre, plus souvent un thème. Les professeurs des gymnases dans lesquels se pratique la méthode directe, trouvant avec raison que leurs élèves sont

lésés par l'épreuve du thème à laquelle ils ne sont pas entraînés, ont émis un vœu aux termes duquel le choix de l'épreuve serait désormais conféré à l'assemblée des professeurs mêmes du gymnase. A ce propos, je ferai observer qu'en France nous avons bien supprimé le thème au baccalauréat, mais il n'est pas encore délogé de partout. Un de mes collègues de province me signale le cas de son meilleur élève de sixième qui, élevé dans la méthode directe, échoua au concours des bourses à cause du thème. « Ce qui me chagrine le plus, ajoute-t-il, c'est qu'étant moi-même l'examinateur, c'est moi qui fus le bourreau du pauvre petit ». J'appelle l'attention de qui de droit sur ce point.

Par « Lectürekanon » on entend une petite bibliothèque scolaire en voie de formation et se composant d'auteurs français et anglais, classiques et modernes, annotés par des professeurs dans la langue même du texte. Au fur et à mesure de leur apparition, la commission du « Lectürekanon » a pour mission de signaler les publications nouvelles et d'en faire la critique.

Les livres qui se recommandent plus spécialement sont ceux qui concourent à donner aux élèves une image du pays dont ils étudient la langue, de sa géographie, de ses mœurs, de son histoire passée et contemporaine, de son génie scientifique et littéraire. D'ailleurs, le livre n'est pas l'unique moyen recommandé pour atteindre ce but. Dans une salle voisine de l' « Aula Leopoldina », le Congrès avait organisé une exposition où figuraient les objets les plus variés, destinés à l'enseignement par la vue : cartes géographiques de l'Angleterre et de la France, cartes monumentales de Paris et de Londres, plans des capitales de l'Europe, tableaux représentant les costumes nationaux des divers pays, les uniformes de leurs armées, voire les insignes des distinctions honorifiques. Un jour, on nous fit assister à une séance de projections lumineuses où défilèrent les instantanés les plus variés.

Décidément, le temps n'est pas éloigné où le cinématographe fera son entrée dans les écoles et remplacera le livre. Je parle très sérieusement. J'ai vu, à ce sujet, dans l'Académie dirigée par M. Morf, à Francfort, un procédé très ingénieux pour attirer l'attention de toute la classe sur un texte à interpréter; les auditeurs n'ont pas de livre devant eux; le texte est projeté par agrandissement sur une toile blanche, et le professeur l'explique une baguette à la main.

La séance de projections dont je viens de parler faisait partie d'un ensemble d'attractions que le comité du Congrès avait fort habilement disposées par intervalles, pour nous reposer des discussions pédagogiques, et parmi lesquelles il convient de signaler une visite à la bibliothèque de la ville. Breslau possède en effet des manuscrits rares, entre autres un Froissart orné de miniatures, livre d'un

prix inestimable, paraît-il. Presque chaque jour, on nous régalait aussi de quelque conférence littéraire, pour laquelle on avait mis à contribution le talent de l'un ou de l'autre des professeurs d'université présents. Cette part faite à l'enseignement supérieur dans une réunion composée aux trois quarts de professeurs de gymnase est un acte de grande habileté dont il faut louer le comité organisateur et qui n'a pas peu contribué à resserrer les liens de solidarité qui doivent unir les deux ordres.

Mais mieux encore que par l'éloquence des conférenciers, cette solidarité fut cimentée par une suite de fêtes et de réunions de bonne camaraderie. Chaque jour amenait la sienne. Dès la veille de l'ouverture, on se rencontra dans la grande salle du Palast-Restaurant, où les présentations se firent sans cérémonie, le verre à la main.

Le lendemain, ce fut le banquet, une agape monstre de trois cents convives. Oh! ces interminables banquets allemands! Ce n'est pas qu'on ait le temps de s'y ennuyer; au contraire, on ne s'y plaît que trop, surtout quand on a la chance d'être placé comme je le fus, entre deux voisins aimables, le président, M. Appel, et le jeune secrétaire, M. George Reichel. Figurez-vous une séance de cinq heures d'horloge, des toasts après chaque plat et le trinquement obligé à la santé de l'orateur avec les délicieux crus du Rhin et de la Moselle, plus perfides les uns que les autres!

J'aime beaucoup l'éloquence des Allemands; elle est précise et vigoureuse dans les discussions d'affaires; le verre à la main, elle est ronde et bonhomme, pleines de boutades drôles. Le maître dans ce dernier genre est, sans conteste, M. le professeur Stengel, de Greifswald, un des doyens et en quelque sorte l'enfant gâté de l'assemblée, qui lui pardonne toutes les audaces. Oser, la moitié de l'art oratoire n'est-il pas dans ce seul mot?

Mais la soirée la plus réussie fut le « Kommers. » On connaît ces réunions d'étudiants de tout âge, où, depuis le Rector magnificus jusqu'au plus modeste des élèves, tous vivent pendant quelques heures dans une égalité charmante, au milieu des chants et des toasts, des brocs qui se vident et s'emplissent; les « philistins » se sentent redevenir jeunes au contact de leurs « conscrits », comme on dirait chez nous, à l'Ecole polytechnique. Mais même parmi la gaieté la plus exubérante, la science, en Allemagne, ne perd jamais ses droits. Le président, M. Appel, qui, on s'en souvient, est professeur de philologie romane, élève de M. Gaston Paris, fit, ce soir-là, jouer par quelques-uns de ses élèves une farce en vieux français, intitulée : *Nouvelle farce du cuvier*. La veille, pendant le banquet, il avait fait chanter par un artiste de premier ordre de vieilles chansons provençales sur des mélodies recueillies

dans les manuscrits. Je ne me souviens pas avoir jamais entendu rien de plus délicat et de plus attendrissant. Et puis, pensez donc, de la poésie provençale dans le pays classique de l'astrakan et des peaux d'ours blancs.

Je n'en finirais pas d'évoquer tous les bons souvenirs que j'ai recueillis pendant ces quelques jours partagés entre le travail et les distractions. Il faut que je me borne: mais ce que je ne saurais omettre, c'est l'expression de ma profonde gratitude pour l'accueil si aimable qui m'a été fait de tous côtés. Les collègues comme les autorités, tous me prodiguaient des marques d'attention dont j'étais heureux de faire hommage à mon pays, à qui elles s'adressaient. En toute circonstance, c'est au délégué français qu'était réservée la place d'honneur, et quand, après la séance d'inauguration, le gouverneur de la Silésie, M. le duc de Trachenberg, m'emmena chez lui, en compagnie de M. le Geheimrath Waetzoldt, tous deux, par une attention délicate, et comme pour donner plus de prix aux choses flatteuses qu'ils me disaient à l'adresse de mon pays, s'entretinrent avec moi pendant toute la durée du déjeuner dans ma propre langue, qu'ils parlent avec une aisance toute parisienne.

Je l'ai déjà dit, à l'occasion du Congrès de Leipzig: cette disposition de sympathie admirative pour la France est générale dans les milieux cultivés de l'Allemagne. Je n'en veux d'autre preuve que la joie et la reconnaissance avec lesquelles furent accueillies les palmes académiques que j'apportais. J'ai déjà parlé antérieurement des ovations faites à ceux de nos professeurs français qui, pendant les vacances, parcourent l'Allemagne pour interpréter nos chefs-d'œuvre littéraires. Rien n'est fait pour consolider les rapports d'estime réciproque des deux nations comme cette institution due à l'initiative de M. le professeur Hartmann, de Leipzig. Des hommes comme Hartmann, des hommes comme notre éminent compatriote Michel Jouffret, comme Bornecque et Delbos font plus pour la paix du monde que tous les diplomates réunis à la Haye.

CHARLES SCHWEITZER.

QUELQUES REMARQUES SUR L'EXPLICATION DE POLYBE[1]

(*Suite*).

La principale difficulté du style de Polybe réside peut-être dans le vocabulaire : il importe donc de rechercher, dans la langue de nos jours, l'équivalent exact qui correspond le mieux au terme employé par l'auteur. On ne doit pas hésiter à user pour cela des ressources un peu mêlées du français actuel, tel qu'on l'écrit couramment[2]. Les règles de purisme applicables à une traduction de Thucydide, de Xénophon, de Lysias, de Démosthène ne sont pas strictement de mise quand il s'agit d'interpréter Polybe : ce serait le défigurer que le rendre plus élégant qu'il n'est. Comme nous l'avons dit ailleurs, l'auteur français dont la langue nous paraît correspondre le mieux au grec de Polybe, c'est Thiers, esprit précis qui se sent à l'aise « dans la sphère des choses finies, matérielles et tangibles, des intérêts et des faits » philosophe et moraliste un peu *prud'hommesque*, mais qui « n'eut jamais le sens du style : toutes les qualités de propriété, de sobriété, de couleur, de proportion dans le maniement des mots, lui sont étrangères. Il parle et il écrit une

1. Programme de l'agrégation de grammaire. (Voy. *Rev. univ.*, 15 janv. 1902, p. 39-43). Depuis la publication de ce premier article ont paru deux livres nouveaux sur Polybe : Otto Cuntz, *Polybius und sein Werk*. (Teubner, 1902), série de notices sur des points de détail ; les candidats à l'agrégation n'auraient à tirer profit que de la notice VII (p. 37 à 42), intitulée *der Römische Staat*. L'auteur cherche à expliquer la suite du raisonnement dans la description comparée des constitutions de Carthage et de Rome (VI-51). Polybe s'était fait de la constitution romaine un idéal théorique ; il avait foi dans la durée et dans la perfection de cet organisme qu'il admirait sans réserves : aussi a-t-on quelque peine à comprendre les allusions à un déclin de cette constitution. L'explication donnée est celle-ci : le fond du VIe livre aurait été écrit à Rome, avant 150, alors que Carthage existait encore. Alors Polybe pouvait avec conviction formuler sa théorie optimiste du parfait équilibre des pouvoirs. Mais le démenti que lui infligea la Révolution des Gracques aurait provoqué les restrictions du § 57, 5-9 et quelques retouches à la rédaction première (on voit aussi une addition de ce genre dans le passage du liv. II, 21,8, qui serait une allusion aux réformes agraires des Gracques). Le livre de M. Robert Hercod, *La conception de l'histoire dans Polybe*, Lausanne, 1902 (thèse de doctorat) a un caractère plus général ; s'il n'ajoute pas beaucoup de nouveau aux analyses antérieures de l'esprit de Polybe, il est loin de manquer d'intérêt.

2. Par ex., p. 115, ἐν ταῖς κατὰ μέρος χρείαις, pourrait être rendu : par des *engagements* partiels, opposé à ἐν τοῖς ὁλοσχερέσι κινδύνοις = *rencontres* générales.

langue lâchée, négligée, toute pleine d'à peu près, molle et prolixe surtout, qui délaye la pensée et ne la serre jamais [1] ».

Nous avons remarqué que, en bonne justice, Polybe écrivant la langue courante de son temps ne saurait toujours être rendu personnellement responsable des anomalies que présente son style comparé à celui des prosateurs attiques du ve et du ive siècle. Les historiens du néo-grec reconnaissent en lui les *incunables* du grec byzantin [2]. Parmi les faits qu'on peut relever à l'appui de cette assertion, je citerai en première ligne la décadence des cas, qui a pour conséquence l'emploi de plus en plus fréquent de certaines prépositions. M. Bréal a décrit le même fait pour le latin dans son *Essai de sémantique* (p. 17 *sqq.*) : l'abandon progressif des cas est un phénomène particulier aux langues littéraires dont la vieillesse évolue dans le sens du parler populaire. Celui-ci aime avant tout la simplicité, ce qui le conduit d'ordinaire à l'uniformité. La gamme des cas, si propre à exprimer tant de nuances subtiles, est d'un maniement délicat, et l'esprit populaire en esquive les difficultés. La préposition intervient alors pour le tirer d'embarras : tout en simplifiant les choses, son emploi paraît donner à la pensée plus de netteté. On saisit déjà dans Polybe une évolution de ce genre; les exemples de circonlocutions que j'ai cités précédemment peuvent être classés sous ce chef. Tel est notamment, au lieu du datif simple, l'emploi de περί dans des expressions telles que : συνέβαινε καὶ περὶ μὲν τὸ σύστημα τῶν μισθοφόρων, ἔτι δὲ μᾶλλον περὶ τοὺς ἡγεμόνας αὐτῶν ὑπάρχειν (T. I, 81, II). « C'est ce qui advint *au* corps des mercenaires et *à* ses officiers. » Cf. I, 82, 3 : γίνεταί τις ὀλοσχερὴς καὶ παράδοξος περὶ αὐτοὺς παλίρροια τῶν πραγμάτων. « Un revirement complet et inattendu de la situation se produit pour eux (les Carthaginois). »

Ce premier fait, la substitution au cas simple d'une circonlocution prépositionnelle, a pour corollaire logique un second fait, la réduction du nombre des cas gouvernés par les prépositions. Dans l'héritage des cas qui disparaissent, le datif est le plus lésé, au profit du génitif et surtout de l'accusatif (même phénomène en latin). Le datif ne subsiste plus guère qu'avec ἐν. L'emploi de trois cas après des prépositions comme ἐπί, παρά, πρός, ὑπό tend de plus en plus à se réduire à deux cas; le datif après περί est complètement abandonné. Le grec de Polybe nous annonce donc le début de cette évolution qui aboutit, dans le grec moderne, à l'emploi presque exclusif de l'accusatif après une préposition et, d'une manière générale, à la déchéance du datif, à son remplacement par une circonlocution

1. Lanson. *Hist. de la litt. fr.* p. 909-910.

2. L'expression est de M. Psichari (*Mélanges néo-grecs. Bib. de l'Ecole des Hautes Etudes*. 1892). — Voir dans ce fascicule quelques pages de M. Hesseling sur certains emplois de l'infinitif dans Polybe.

prépositionnelle; le grec moderne dit : τί μου λέγεις, ou λέγω εἰς τὸν πατέρα...

De la même tendance à l'unification relève la déchéance de la conjugaison en μι, qui tend à se ramener au type des verbes en ω (δεικνύουσι, ὀμνύουσι, δεικνύειν, δεικνύων) et celle des aoristes seconds en ον, qui tendent à se rapprocher des aoristes en α : εἶπα, προείλαντο, ἀπελίπαμεν. Ce n'est pas toujours avec raison que les philologues (et particulièrement Kälker) ont prétendu corriger ces formes, en les attribuant aux copistes byzantins chargés de recueillir les extraits de Polybe. Citons aussi, comme futurs modernismes, l'emploi de ἵνα avec le subjonctif, jouant le rôle de l'infinitif: συνετάξαντο ἵνα ἐξαποστείλωσι, « ils ordonnèrent d'envoyer », et l'emploi de ὁποῖος comme relatif (I, 81, 9 : οὐκ ἔστι τι τῶν ἀπειρημένων ἢ δεινῶν ὁποῖον οὐκ ἀναδέχονται : « il n'est pas de forfaits et d'excès qu'ils ne commettent » (on sait que, dans le néo-grec, ἵνα, sous la forme abrégée νὰ, indique les propositions consécutives, et que ὁ ὁποῖος est employé comme relatif)[1].

D'une manière générale, la syntaxe de Polybe ne s'éloigne pas sensiblement de l'usage classique. On trouvera, dans le travail de Stich, quelques indications bonnes à noter.

Il nous reste à relever ce qui, dans le style de Polybe, est véritablement conscient et intentionnel, les élégances voulues qui trahissent chez lui certaines préoccupations d'écrivain. Cela se réduit à quelques recettes un peu puériles, qui lui furent sans doute enseignées par le rhéteur de Mégalopolis chargé de son éducation littéraire.

Notons d'abord le souci constant, poussé jusqu'à l'obsession, d'éviter l'hiatus. Le lecteur de Polybe doit toujours avoir cette observation présente à l'esprit, car c'est elle qui lui donnera, pour chaque phrase, la clef des singularités les plus notables de la construction, du choix des mots et des tournures. L'horreur de l'hiatus est une règle presque absolue ; car elle va jusqu'à fuir autant que possible l'hiatus, pourtant licite, de l'ι final avec la voyelle initiale d'un mot suivant, sauf après καί. Les conséquences principales de cette règle sont très variées et très importantes ; c'est par elle que s'expliquent nombre de dérogations à l'usage classique. Citons celles-ci :

1° Emploi de l'article devant certains mots abstraits commençant par une voyelle, dans des cas où l'usage attique le supprimait : τὴν εἰρήνην, τὴν ἡσυχίαν ἄγειν ; ὑποκαθημένης αὐτῷ τῆς ὀργῆς.

2° Circonlocution du substantif au génitif avec l'article neutre, au lieu du substantif simple: τὰ τῆς ἐμβολῆς ἡμῶν, pour ἡ ἐμβολὴ ἡμῶν.

1. Ici, c'est pour éviter l'hiatus que Polybe a employé ὁποῖος au lieu de ὅτι. Voyez plus bas.

3° Amplification du relatif simple ὅς, ἥ, ὅ en ὅστις ou ὅσπερ, dans les cas où les formes simples οὗ, ἧ, ὃ feraient hiatus. De même, emploi de σφῶν pour αὐτῶν, de ὡς, διότι ou καθότι pour ὅτι. La prédilection de Polybe pour certains verbes et adverbes composés s'explique souvent par la même raison : καθάπαξ au lieu de ἅπαξ, κάπειτα pour ἔπειτα, ἄνω προεῖπον pour ἀνω εἶπον, συνεφεδρεύω, προσαναλαμβάνειν, etc... Également l'emploi de certaines formes relève de la même préoccupation : εἴπειεν au lieu de εἴποι, et des formes comme νοήσειεν au lieu de νοήσαι devant une voyelle, de certains féminins en ος (παραπλήσιος, ἄγριος pour παραπλησία, ἀγρία, devant une voyelle, alors qu'au pluriel ou à l'acc. singulier il emploie παραπλήσιαι, παραπλησίαν), de σταδίους au lieu de στάδια, de ταὐτόν, τοιοῦτον, τοσοῦτον devant une voyelle, quand il emploie les formes en ο devant une consonne; de τουναντίον, λαθραίως, ἀρτίως, ἕνεκεν, μέχρις, καθάπερ, ἐπειδήπερ, διόπερ, au lieu de τουναντία, λάθρα, ἄρτι, ἕνεκα, μέχρι, κάθα, ἐπεί, etc.

4° Circonlocutions pour éviter le cas simple faisant hiatus : ἡ κατὰ τὸν ἥλιον ἀνατολή, « le lever du soleil », au lieu de ἡ τοῦ ἡλίου ἀνατολή, de même τῇ τρίτῃ τῶν ἡμερῶν, au lieu de τῇ τρίτῃ ἡμέρα. Cette cause volontaire de la multiplication des prépositions s'ajoute à la cause d'ordre historique signalée plus haut, et à une autre raison d'ordre euphonique, qui fait éviter les rencontres d'articles trop dures à l'oreille : ex. : τὸ κατὰ τὸν στόλον, τὰ κατὰ τοὺς Ἕλληνας, pour τὸ τοῦ στόλου, τὸ τῶν Ἑλλήνων.

5° La substitution courante de certaines prépositions, de χωρίς à ἄνευ après une voyelle (la locution ἄνευ τῶν ὅπλων alterne ainsi avec χωρὶς τῶν ὅπλων, suivant les cas), de κατὰ à ἐν (ἐν μὲν τῷ πολέμῳ, κατὰ δὲ τὴν εἰρήνην (XII, 26, 1), de πρὸς à εἰς, de κατὰ à ἐπί, de χάριν à ἕνεκα, et surtout de ὑπὲρ à περί (par ex. : ὑπὲρ ὧν, alors que la licence περὶ ὧν est admise par les Attiques) :souvent ὑπὲρ et περὶ alternent dans la même phrase avec le même verbe, sans autre raison que l'hiatus.

6° Polybe emploie, pour arriver à ses fins, certains artifices, même au détriment de la correction. Il dédaigne le plus souvent le secours du ν euphonique : συνέβαινε χωρὶς τῶν ἱππέων, alors qu'il pouvait écrire : συνέβαινεν ἄνευ τῶν ἱππέων. Mais, il ne recule pas devant le solécisme : διαβουλίου τὴν αὐτῶν κακοπραγμοσύνην, pour éviter διαβουλίου αὐτῶν τὴν qui eût été correct; de même il écrit αὐτῶν τὰ πράγματα ou περὶ τῆς ἀσφαλείας αὐτοῦ, contrairement à la bonne syntaxe. Certaines interversions insolites, sinon incorrectes, ont la même cause : il intervertit, suivant les besoins, la place de μεταξὺ, ἅμα, ἐκτός, ἐντός : Ex. : Ἰταλίας μεταξὺ, ἀμφοτέροις ἅμα τοῖς ποσί, ou bien il remplace μεταξὺ par ἄνα μέσον, ou insère quelques mots parasites pour éviter la rencontre des voyelles (πᾶν, καί, etc...). Enfin, l'horreur de l'hiatus a contribué à aggraver cette incertitude dans l'emploi des cas qui résultait déjà de l'évolution générale de la langue. Polybe

emploie après κατὰ et περὶ tantôt l'accusatif, tantôt le génitif, après πρὸς tantôt le datif, tantôt l'accusatif, cela parfois dans la même phrase : VIII, 15, 3 : τὰ πρὸς θαλάττῃ καὶ καὶ τὰ πρὸς τὴν μεσόγαιον ἠσφαλισμένον, parce que μεσογαίῳ ἠσφ. aurait fait hiatus.

Les quelques hiatus que se permet Polybe se trouvent dans des locutions toutes faites, où ils sont, pour ainsi dire, des hiatus internes, comme si la locution n'avait fait qu'un seul mot dans la prononciation : μὴ οἷον (I, 75, 6) [1], πρὸ ὀφθαλμῶν (I, 68, 1).

Les autres élégances que Polybe apprit à l'école sont particulièrement celles-ci :

1° Il place l'infinitif après le verbe dont il dépend (φάσκων εἶναι), excepté quand l'hiatus lui impose une interversion comme τί λέγειν ἔχουσι.

2° Polybe préfère ne pas terminer une phrase par un verbe, mais il intercale le plus souvent le verbe entre l'attribut et le substantif, ou avant le sujet ou le régime, ou avant une suite de mots précédés de καὶ : I, 65, 9 : χρήσιμόν ἐστι τὴν ἀληθινωτάτην παραστῆσαι διάληψιν τοῖς φιλομαθοῦσιν. — (I, 66, 12) : ταῦτ' ἔφασαν δεῖν ἀπαιτεῖν τοὺς Καρχηδονίους.

3° Les propositions juxtaposées se lient d'ordinaire par καὶ tant que les faits énumérés se complètent et se prolongent; mais δὲ intervient dès qu'il s'agit de marquer, sinon une opposition, du moins le passage à une idée différente (Voy. tout le paragraphe 69 du liv. I). Δὲ est plusieurs fois répété dans la 2e partie d'une antithèse (I, 73, 1-2). La transition, au cours d'un récit, d'un ordre de faits à un autre est marquée par οὐ μὴν ἀλλὰ : *cependant*.

4° La recherche de la précision et de la plénitude aboutit à des répétions pléonastiques : ὁ... πόλεμος διὰ ταῦτα καὶ τοιαύτην ἔλαβε τὴν ἀρχήν (I, 70, 8), ἐν τούτοις καὶ περὶ ταῦτα, etc.

5° La recherche de la variété se traduit par des chiasmes, des antithèses fréquentes, des anaphores, des asyndètes, par des synonymies souvent puériles, comme lorsque Polybe dans une même phrase vraiment typique, gouvernée par le verbe ἐγκαλούντων, emploie successivement ὅτι, διότι, καθότι, τινὰ τρόπον, ὡς (IV, 25, 2).

La plupart de ces élégances étaient en germe chez les auteurs précédents. Il était réservé à Polybe d'en user et d'en abuser maladroitement.

GUSTAVE FOUGÈRES.

1. La locution οὐχ οἷον..., ἀλλὰ (I, 72, 4) ou μὴ οἷον..., ἀλλὰ (I, 67, 1 ; I, 75, 6. a tantôt (comme dans ces trois passages) le sens négatif de *non modo non..., sed* (ils ne..) seulement pas. c.-à-d. loin de..., ils...), tantôt le sens affirmatif de *non modo..., sed etiam*, c.-à-d. *ils ne... pas seulement*, ou *non seulement ils..., mais encore* (comme dans I, 67, 6 ; XV, 11, 10).

NOTES CRITIQUES

sur le LIVRE ÉPIQUE des QUATRE VENTS DE L'ESPRIT

(*Suite*[1]).

II. *Les Cariatides.* — V. 341 : « ... *l'art divin se cabrer* » (var. barrée). — V. 343 : « *Versaille et l'Œil-de-bœuf* ». — V. 347 : « *La demi-brute hurle...* » (var. barrée). — V. 349 : « *Tout le deuil du forçat et du damné grimace* ». — V. 351 : « *O noir géant...* » — V. 352 : « *Maçon du bas-relief splendide* » « *radieux* (variantes). — V. 353 : « *Sculptaient l'altier fronton...* » « *Travaillaient au fronton...* » (variantes). — V. 354 : « *Que sur le piédestal...* » — V. 358-367 : Neuf vers refaits en marge. Les six premiers étaient d'abord à la suite du vers qui porte actuellement le n° 375. Ici le texte se continuait ainsi :

« ... fantôme équestre,
Tandis qu'ils le montraient, glaive au flanc, sceptre en main..., etc.

— V. 363 : « *Le socle souverain* ». — V. 364 : « *Deux valets* » (var.). — 365 : « ... *bâtissant sur l'ombre infortunée...* » — V. 368 : *Sacré* » « *Calme* ». — V. 370 : « *Si loin qu'il semble dieu, si haut qu'il semble joindre...* » — V. 372 : « ... *la vaste nuit* ». — V. 373 : *Et qu'on voit apparaître* (var. barrée) *au fond des sombres voiles...* » — V. 376 : « *de fiers piédestaux* ». — V. 381 : « *Tu fis le grand damné..* » — V. 383-386 ajoutés en marge. — V. 388 : « *Le titan inconnu.* » — V. 395 : « *Horreur, haillons...* » — V. 396 : « *tes dents* » (var.). — V. 397 : « *J'étalerai sur le mur...* » — V. 398 : « *Saignants, affreux, hagards, redoutables* » (var.). — V. 401 : « *à l'heure sombre* ». — V. 404 : « *S'abattit à ta voix* » « *Docile s'abattit.* » (var.).

Au bas de ce feuillet, déjà recopié, débute le texte de 1870. On y lit quelques notes, des mots jetés : « *Oui, c'est ta gloire... Oui, c'est là ta grandeur... Difformités... O mascarons...* » Et plus bas, l'ébauche de ces deux vers, que nous retrouverons plus loin (cf. 458-459) :

... Insondable,
Descente de Courtille énorme et formidable
Pétrifiée au fond du rêve et de la nuit.

1. Voir la *Revue universitaire* du 15 juin 1902.

— v. 411 : le ms. porte, sans correction, ce premier texte : « *O mascarons d'un pouce effrayant ébauchés!* » — V. 412 : « *Êtres mystérieux...* » — V. 414 : « *... et noircis par la fange.* » — V. 427 : refait jusqu'à cinq fois ; variantes, en marge :

Regardez par dessus le parapet. Tremblez...
O songeurs, approchez, regardez et (*var.* : réfléchissez), tremblez...
O qui que vous soyez, méditez et tremblez...
O qui que vous soyez qui passez là, tremblez...

— V. 431 : « *.., les ramasseurs des miettes...* » — V. 437-452, refaits en marge. Voici le premier texte, où le développement se trouve en germe :

... Penchés sur ce qui meurt (*var.* : va), courbés sur ce qui sombre,
Livides, attentifs on ne sait à quelle ombre ;
Le reflet de l'enfer sur l'âpre monument
De profil en profil croît jusqu'au flamboiement,
Et la chauve-souris de l'aile les effleure.
Est-ce que cela rit (*var.* : chante) ? Est-ce que cela pleure?
O larves, visions de l'invisible ! pleurs (*var.* : horreur),
Rires fous, bâillements, } contorsions, fureurs (*var.* : fureur),
Var. : Râles, sourds bâillements, }
Mascarade entendue à travers le suaire..., etc.

— V. 437 : « *Les barques, les saisons, ce qui va...* » — V. 442 : « *Sous ces pétrifiés...* » — V. 443 : « *Son reflet vague fait...* » — V. 448 : « *... découvre Ugolin.* » — V. 450 : « *Front lugubre où flamboie une prunelle ardente...* » — V. 460 : « *... qui se lamente et fuit...* » — V. 462 : « *Ah! qu'est-ce que...* » — V. 463 : « *... sans amour...* » — V. 464 : « *sans pitié* » (var.).

V. 467-480 ; addition marginale. Le texte était d'abord :

Oui, Sculpteur, c'est ta gloire. Au pouvoir, aux pavois,
Au triomphe étoilé des héros et des rois,
A l'immense colosse..., etc.

— En marge, je lis ces mots mis en réserve : « *Arcade... La sombre cavalcade... L'antre est béant... L'antre vient du néant... Singulières, lierres* ». Et, plus bas, « *muselières.* » (cf. v. 540-541). — V. 470 : « *Le jettent...* » (var.). — V. 473 : « *T'apportant de l'horreur...* » — V. 483 : « *Au trône d'or...* » (var.). — V. 486 : « *... leur fière attitude.* » — V. 493 : « *Au-dessous des hauts faits...* » (var.). — V. 498 : « *Songer l'impénétrable...* » « *le redoutable anonyme.* » (var.). — V. 501 : « *la belle Chevreuse* ». « *La blanche d'Humière.* » (var.). — V. 503, remanié quatre fois :

Sous l'Olympe royal, éblouissant, splendide (*barré*)...
Sous l'Olympe royal, joyeux (*var.:* heureux), splendide à voir...
Var. : Sous les Edens royaux, heureux, charmants à voir...

— V. 504 : « *Le supplice horrible...* » (var.). — V. 505 : « *L'angoisse de la terre obscure...* » (var.). — V. 508 : « *Le partage hideux* » — (var. : « *le partage impudent* »). — V. 522 : « *Des hauts arcs triomphaux...* » (var.). — V. 523 : « *Sereins* (var.), *couronnés d'or...* » — V. 526 : « *... le miracle immense.* » « *étrange* » (var.). — V. 530 : « *Hagard, triste, exprimât...* » (var.). — V. 532 : « *Sous le monstre...* » (var.). — V. 535 : « *Oui, l'Erèbe...* » — V. 538 : « *... le regard bestial...* ». — V. 542-543; premier texte:

Lèvres d'hommes ayant le pli des muselières,
Var. du v. 543 : Oreilles ou s'empreint la pierre, dur chevet...

Les vers 545-549 sont refaits en marge. Il y avait d'abord :

La maigreur que la loque } en grelottant revêt,
Var. : Maigreur que la guenille }
Lèpre rongeant le bouge, et passant, incurable..., etc.

V. 549 : « *... l'habitant blême.* » — V. 551 : « *Affamés, mendiants...* » « *Aveugles, mendiants...* » (var.). — V. 562 : « *populace informe...* » (var.). — V. 564 : « *De désespoirs, de pleurs, de sanglots...* » — V. 567 : « *Tous ces spectres qui font vibrer...* » (var.). — V. 578 : « *Dans Turlupin...* » (var.). — V. 586 : « *Sur le fleuve...* » — V. 587 : « *Son regard voyait-il...* » — V. 591 : « *le suaire des flots* » (var.). — V. 595 : « *les froncements de sourcils...* » (var.). — V. 605 : « *Ce précurseur* » (var.).

Les vers 607-625 sont un développement inséré après coup. — V. 612 : « *Dante, Isaïe, Homère...* » — V. 613 : « *Molière et Rabelais...* » V. 615 : « *Eschyle par Eschyle...* » — V. 618 : « *... dans l'horreur sépulcrale...* » — V. 624 : « *Abîmes de l'esprit...* » (var.). — V. 626 : « *... le dédale étrange* » (var.). — V. 628 : « *le poème...* ». — V. 629 : « *De plus haut...* » — V. 631 : « *De ce noir précipice ouvert dans le cercueil...* » — V. 633 : « *... sublime artiste.* »

Ici, une note, d'une écriture minuscule, résume ce dernier développement : « *Peut-être étais-tu simplement écho de l'infini, du mystère, de l'énigme, du destin, de la fatalité, d'Ananké, de Satan.* »

V. 642 : « *...d'un tel délire* » (var.). — V. 643 : « *Que maintenant, après...* ». — V. 645 : « *Depuis cette nuit-là...* » (var.); — « *Depuis cette âpre nuit de deuil et de colère...* » (var.). — V. 649 : « *Et celui dont le rire était le plus tragique...* ». — V. 651 : « *...aux ténébreux sourcils...* ». — V. 653 : « *Manants, tourbe...* » (var.)[1]. — V. 654 : « *Trou-*

1. Dans la marge, ces deux expressions : « *le tyran bon vivant, le despote luron* », sans doute mises de côté pour le portrait de Henri IV.

peau... ». — V. 657 : « *...qui suit le diadème* ». — V. 658 : *Vois* (var. : *Peuple*), *ils sont plus la nuit que la nuit elle-même* » (var.) — « *Ils sont de la nuit plus que la nuit...* » (var. barrée). — V. 659 : « *...la loi de tous ces dieux* ». — V. 663 : « *Allez, la route est sûre...* » (var.). — V. 665 : « *Vous êtes faits des cœurs de tous les rois vos pères* » (var.). — V. : 666 : « *Allez, réveillez-vous...* » (var.). — V. 667 : « *...portez la lourde croix* » (var. barrée). — V. 668 : « *...ceux-ci, qui sont des rois* » (var. barrée). — V. 669 : « *Regardez : voici l'heure effrayante de rire !* » (var.).

En marge, cette note au crayon : « *Ajouter que Henri IV fit pendre les soldats héros qui avaient défendu contre lui le pont de Charenton.* » Victor Hugo n'eut point le loisir de le faire. Je ne m'explique pas très bien cette admiration subite pour les ennemis de Henri IV. Je la comprends mieux de la part de M. Chalambert, écrivain catholique, partisan des Ligueurs. Quoi qu'il en soit, le poète avait lu sans doute, en *se documentant*, ce court billet où le roi-soldat raconte le fait comme une chose naturelle. « J'ai pris les ponts de Saint-Maur et de Charenton à coups de canon, et pendu tout ce qui était dedans. »

V. 674 : « *Son père...* » (var. :). — V. 681 : « *de ses Crillons* » (var. barrée). — V. 685 : « *O parcs...* » — « *Bruit charmant des cascades...* ». — V. 689 : « *Ces chiennes du plaisir...* ». — V. 691 : « *...les joyaux* (var. : *palais*) ». — V. 692 : « *Les fêtes, les splendeurs, les pourpres* (*les ballets*), *les festins.* » (var.). — V. 693 : « *Voir le ciel.* » (var.).

Les vers 695-700 sont refaits, et recopiés. Le texte portait d'abord :

...Les perles, les rubis, la pourpre. — Oh! les beaux yeux!
Cependant, à deux pas (tout autour) de ce trône joyeux,
On pendait des marauds...

— V. 699 : « *Les prévôts, pour servir...* », — V. 701 : « *... et des drôles rebelles...* » (var. barrée).

Les vers 705-712 ont été refaits en marge. Voici quelle était la première version :

Et le soir, à travers les chansons sous les branches
Et les lèvres en feu cherchant les gorges blanches
Et les hautbois mêlés aux violes d'amour...

Ce dernier vers est biffé, et le morceau continue :

Quand dans les fleurs de lys planait l'amour ailé,
Que le Louvre semblait un Olympe étoilé,
A l'instant où le roi ravi, prodigue, affable...
Var. : bon, généreux, affable..., etc.

V. 719 : « *Un souffle de sépulcre...* » (var.). — V. 720 : « *Et, tout*

près de ce Louvre (var. : *du palais*), *affreux, sanglants, brisés...* ». — V. 724 : *froissaient leur chaîne.* »

Le vers 725 continuait, primitivement, le développement : « *Et les corbeaux du Louvre allaient sur eux s'abattre.* »

Les vers 726 et 727 étaient alors :

Ce qui n'empêche pas que ce roi (*var. barrée :* vieux) Henri Quatre,
Et vous l'avouez tous, soit le meilleur des rois.

V. 726 : « *...qui sut boire* (var. : *vivre*), *aimer et se battre...* »

V. 730 : « *Son règne tout entier...* » — Les vers 737-746 sont un développement marginal. Le portrait de Louis XIII est du reste fort court. On y retrouve des souvenirs de *Marion de Lorme.* — V. 740 : « *... devenaient des fourches..* » (var.). — V. 742 : « *Il jetait à la mort, monstrueux spectre avide...* ». — .V 744 : « *Tantôt Montmorency...* » (var.). — V. 745 : « *Il aimait le charnier.* . » (var.). Ces dix vers furent écrits à la place des deux suivants, qui constituaient le texte primitif :

Le sang l'éclaboussait des talons au panache :
Il séparait les duels avec un coup de hache[1].

V. 750 : « *Dans sa main de justice...* » (var. barrée). — V. 752 : « *D'une soutane sombre...* » (var. barrée). — V. 759 : « *Sa main sombre...* ». — V. 761 : « *Lamentable...* » (var. barrée). — V. 764 : « *de bas, d'affreux et de cruel...* » « *... d'horrible et de cruel* » (var. barrée). — .V 767 : « *Ce roi, c'est le roi juste* » (var. barrée.)

V. 770 : « *Il avait sous les pieds la foule...* » — V. 771 : « *Champs en friche, hameaux déserts, détresse, pleurs...* » (var. barrée). — V. 772 : « *Un chaos de haillons, de grabats...* » « *de haillons, d'angoisses, de douleurs* » (var.). — V. 775 : *Il fut le front choisi...* » — V. 777 : « *Il fut Soleil...* » — V. 778 : « *Son trône fut si grand...* » — Les vers 779-793 ont été ajoutés en marge, en deux fois : car les vers 785-788 sont une addition à l'addition. — V. 780 : « *Le monde avait pour but...* » — V. 781. On lit, dans l'interligne, la rime réservée : *victoire.* — V. 790-791 :

Il rayonnait du fond de son temple superbe;
Le peuple n'avait pas de pain, et broutait l'herbe.

V. 798 : « *... l'effrayant mur des tombes* » (var.). — V. 799 : « *... la faim chassait...* » — V. 803 : « *... suçaient les os des morts* » (var.). — V. 806 : « *... les cadavres sombres...* » (var.). — Les vers 809-817 sont refaits en marge. On lisait d'abord :

Mais qu'importe? Il fut grand. Il mit le monde en flamme.
La guerre se leva, farouche. Il en fut l'âme;

1. On les retrouvera plus loin (vers 753-754).

Et Luxembourg, Schomberg, Durfort, Lorge, Brissac,
Et Gand, Ypres, Namur, Courtray, mises a sac...

Variante pour les deux derniers vers :

Et d'Humières, Tessé, } Lorge, Durfort, Brissac,
Et Schomberg et Tessé, }
Et Namur massacrée, et Courtray mise à sac..., etc.

V. 810 : « ... *que la guerre proclame...* » — V. 812 : « ... *leurs ténébreux* (var.: *lugubres*) *chaînons.* » — V. 814: « ... *des sombres stratégies.* »

Sur ce même feuillet, derrière le pli réservé au relieur, j'ai trouvé, sous une rature, un vers comique. Je m'en voudrais de ne pas le sauver de l'oubli :

Ce roi-Soleil ayant pour rayons des Jésuites!

V. 820: « *Et le carnage* (var.: *la mêlée*) *au nord, le massacre* (var.: *le carnage*) *au midi.* » — V. 821 : ... *sous le choc des princes étouffée...* » — V. 822: « *Lui firent sous les pieds...* »

Les vers 827-841 ont été remaniés dans la marge. Ci-joint le premier texte :

C'est peu le laurier d'or, la gloire militaire,
La bataille : c'est peu le vaste assassinat
De l'Artois, de la Flandre et du Palatinat,
Les bastions rompus et les tours bombardées,
Gengiskhan et Timour passés de cent coudées.
Il fit plus: il se fit le grand bourreau de Dieu.
Il rendit (mena) ses sujets par le fer et le feu
A la pure candeur de la foi catholique...

V. 826 :... *l'éclat des camps.* » — V. 828 : « *C'est peu, l'écroulement des créneaux et des tours.* » — V. 830: « *Lançant aux fronts...* » (var.). — V. 831 : « *C'est peu, le ténébreux et vaste...* » — V. 844 : « ... *aux pieds des saints* (var.: *purs*) *autels.* » — V. 846 : « ... *la Bible...* » — V. 847: « *Comme les rois sont beaux, pleins...* » (var. barrée). — V. 848: « *Sublimes flamboiements...* » (var.). — V. 849 : « *Oh! de quoi les grands rois...* » — 2e texte: « *De quoi les rois pieux...* (var. *chrétiens*) » — 3e texte: « *De quoi les vrais héros...* » — V. 850: « *Pour venger Dieu d'un tas de scélérats...* » — V. 852 : « *O glorieux spectacle!* » (var. barrée). — V. 858 : « *Flamboiement des bûchers dans les...*[1] » — V. 859 : « *Fumée horrible...* » — V. 861 : « *Des juges noirs passant...* » V. 863 : « ... *fait craquer.* » (var.). — V. 864 : « *Les chiens du meurtre ouvrant leurs farouches naseaux.* » — V. 867 : « *Sac, ravage...* » —

[1] A relever, en tout ce passage, les descriptions de bûchers et de supplices. V. Hugo terminait alors *Torquemada*.

V. 868 : « *Bossuet, joyeux,...* » – V. 869 : « *O Roi-soleil...* » « *O roi dévot* » (var.) « *chrétien* » (var.). — V. 871 : « *... de hideux éperviers.* » — V. 875 : « *... dans les puits...* » — V. 878 : « *On écrasait à coups de mousquets dans l'alcôve...* » — V. 879 : « *La fille en son berceau...* » (var. barrée). — V. 880 : « *Tout fuyait!* » 2e texte : « *Jours hideux!* » 3e texte : « *Temps hideux!* » — V. 887, 1er texte :

Et, broyant sous ses pieds tout un pays (*var.* monde)
[proscrit...

2e texte : Le fanatisme / L'hypocrisie / L'orthodoxie } était comme un tigre qui rit...

V. 889 : « *Fanatismes sanglants...* » — Les vers 899-917 sont une longue addition marginale[1], remplaçant ces trois vers :

Tout ce règne finit par être de la nuit.
Dans ce noir crépuscule où l'œil des hiboux luit,
Les échafauds hideux (abjects) mêlent toutes leurs formes...

Vers 901 : « *... et de peste mêlée...* » (var. : barrée) — V. 905 : « *... laisse son ombre...* ». — V. 908. : « *... où sont empreints...* » (var.) : — V. 909 : « *et remplit la voirie* » (var.). — Les vers 909-912 ont passé par un premier état que la marge a conservé :

Roi que (*illisible*) l'Europe et qui tresse des claies,
Manteau fleurdelysé que flairent les orfraies[2],
O couronne de France, où l'église souda
La calotte de fer du vieux Torquemada...

Vers 916 : « *Dans ce noir crépuscule où luisent leurs yeux roux...* » — V. 917 : « *... s'y dresser...* » (var.). —V. 923 : « *O roi Soleil...* » « *béni, flatté* » (var.). — V. 924 : « *Roi Soleil...* » (var. barrée). A quatre ou cinq reprises, le poète a *essayé*, puis supprimé cette expression. — V. 925 : « *Mieux que les Massillons et que les Bourdaloues...* »

En marge du feuillet suivant (qui porte le n° 43), on distingue des notes, indications, fragments de vers destinés au portrait de Louis XV, qui va suivre. De même au f° d'après. Ce sont des notations rapides, presque illisibles et minuscules, témoignant jusqu'à l'évidence que la grosse écriture du texte est bien voulue et artificielle. Et puis, comme Victor Hugo nous déconcerte toujours par quelque côté, cette note, légèrement naïve, dont on cherche vainement le rapport avec le sujet actuel : « *Attila — Les Avares — Les Obres* (*très grande*

1. Même observation : le nom de l'Inquisiteur obsède le poète.
2. Cf. le retour de cette expression, au vers 949.

espèce de géants), attelant à leurs chariots des femmes slaves toutes nues. »

V. 939 : « *Le miasme hideux, la disparition...* ». (var.) — V. 940 : « *De la dernière flamme...* » (var.). — V. 941 : « *Il versa sur la France éteinte, exténuée...* » (var. barrée). —V. 946 : « *Un abject appétit...* » (var.). — V. 948 : « *Fange et néant...* » — V. 950 : « *... les deuils, les tortures...* ». — V. 953 : « *Où la clarté...* » (var.). — Les vers 956-959 ajoutés en marge. — V. 958 : « *L'antique honnêteté...* » (var.). — V. 961 : « *... gloire, honneur, noms célèbres...* ». — V. 965-967 :

Et l'épouse vendue et la vierge indignée.
Son lit sombre (var. : *hideux*) rayonnne en toile d'araignée.
Et cependant, on sent un souffle frissonner..., etc...

V. 969 : « *Le marteau de l'idée.,.* » (var.). — V. 974 : « *Or les flatteurs cherchaient un surnom à cet homme...* ». — V. 975 : « *... instincts abjects...* ». — V. 978 : « *Main tendue aux méchants...* » (var.). — V. 980 : Le manuscrit porte : « *le peuple hagard* », et cette correction : « *les pauvres hagards* ». — V. 982 : « *S'engraissant de maigreur (de la mort), mangeant de la famine* ». — V. 984 : « *Abject, faisant...* ». — V. 985 : « *Laissant rouer Calas et torturer Labarre...* » (var.). — Les vers 992-997 ajoutés en marge. — V. 995 : « *Exilant, bâillonnant quiconque ose rêver...* ». — V. 996 : « *... tâchant de relever...* ». — V. 997 : « *Tout le passé, croulant et terrible édifice.* » Variante : « *Quelque pilier croulant de l'antique édifice...* ». —V. 999 : « *... la honte pour chemin* ». —V. 1000 : « *Monstrueux...* ». — V. 1001 : « *l'honneur et la vertu* ». Variante barrée : « *Raillant le vrai, l'honneur, le beau, le grand, chimères !* » — V. 1003 : « *... pied fangeux...* » — V. 1005 : « *On le méprise tant, cet immonde...* » —V. 1006 : ... « *qu'un fou dans sa fièvre ...* » — V. 1014 : « *... la tache de la terre...* » — V. 1015 : « *Le dédain (mépris) et le rire...* » (var. barrée). — V. 1016 : « *... lui tend la honte...* » — V. 1017 : « *... cieux inaccessibles...* » (var. barrée). — V. 1019 : *Qu'on sorte du torrent pour tomber au ruisseau.* ». — V. 1021 : « *Louis Quinze mourut. Dieu souffla sur l'infâme* ». — V. 1024-25 : « *... lieu morne où dort ce tas de rois* » (var. barrée). — « *Le renard (chacal) près du loup, l'abject près du féroce* » (var.). Sur une autre feuille on lit cette variante :

A Saint-Denis où dort cette race célèbre,
On vit, tandis qu'autour du carrosse funèbre... etc.

V. 1030 : « *Il tombait goutte à goutte...* ». — V. 1034 : « *Vous prenez Pompadour...* » (var.). — V. 1045 : « *dans un fond ténébreux...* ». — V. 1046 : « *les vagues de l'abîme* » (var.). — V. 1048 : « *Hurla ce mot : Partout ! Orient ...* » (var.). — V. 1051 : « *Le formidable vent, quand donc soufflera-t-il ?* ». Autre essai interrompu : « *Oh ! le vent for-*

midable... ». — V. 1052 : « *le vent de mort...*; » (var.). — V. 1055 : « *sous son lugubre flot.* » (var.). — V. 1057 : « *O despotes de bronze...* » — Avant ce vers, on lit deux vers supprimés (il y avait quatre rimes masculines de suite).

Oh ! pas un roi n'est juste, oh ! pas un roi n'est doux,
Et tous sont dans ceux-ci, comme ceux-ci dans tous[1].

V. 1058 : « *Dont le peuple meurtri...* » (var.). — V. 1060 : « *dans le vent furieux...* » — V. 1061-1062 :

Et, vous bouleversant de sa face vivante,
Vous chasser, effarant dans la même épouvante...
1er *texte :* Et vous chasser, mêlant dans la même épouvante...

V. 1063 : « *Et le galop de marbre, et le galop d'airain...* ». — V. 1066 : « *Sous votre galop sombre...* ». — V. 1067 : « *Et ce masque...* » (sans correction sur le ms.). — V. 1070 : « *Et l'effrayant rieur...* ». Autre variante : « *Et l'autre, qui riait...* ». — V. 1071 : « *Et les trois rois allaient...* » (var. barrée).

III. L'arrivée. — Cette troisième partie commençait ainsi :

Le Louvre les suivait des yeux, et son arcade
Avait frémi devant / Tressaillit quand passa } l'étrange cavalcade.
Ils côtoyaient toujours la Seine, et maintenant
Ils cheminaient le long du jardin frissonnant.
Oh ! les sombres chevaux, comme ils allaient, farouches !
Nul souffle ne sortait de leurs livides bouches,
Nul rayon n'étoilait la noirceur de leurs yeux.
A mesure que sourds, froids et silencieux
Ils entraient plus avant dans la nuit solitaire,
L'obscurité semblait épaissir son mystère
Et courber sous un poids d'horreur plus accablant
Les deux cavaliers noirs et le cavalier blanc.

V. 1073 : « *Oh ! les hideux chevaux...* » (var.). — V. 1077 : « *l'immense nuit...* ». — V. 1080 : « *Et les arbres, émus...* » (var.). — V. 1081 : « *leurs bras tremblants...* ». — V. 1085 : « *Pareil aux caps obscurs où...* » (var.). — V. 1086 : « *L'angle du noir jardin se dressait...* » (var.). — V. 1087 : « *Ce seuil...* » (var.) « *Ce coin...* » (var.). — V. 1088 : « *Les spectres (chevaux) firent halte...* » (var. barrée). — V. 1089 : « *L'eau lugubre coulait...* » (var.). — Le texte du ms. de 1857 donnait :

« L'espace était béant comme une porte ouverte. »

1. Ce distique résumait assez bien le passage coupé sur Henri IV (Cf. *supra*).

V. 1090 : premier état du vers, interrompu : « *Au centre de la place...* » var. « *O spectacle!* » ; — V. 1092 : « *Le Bien-Aimé joyeux et radieux...* ». — V. 1093 : variantes : « *Se dressaient, effrayants...* », « *Surgissaient...* », « *Se levaient...* ».

Les vers 1100-1110 sont refaits en marge. Il y avait ceci :

... Tant la machine affreuse,
Rouge comme un carnage et noire comme un deuil,

Var. : { Du grand sépulcre (*var.* : abîme, charnier) humain mar-
[quant le pâle seuil,
Debout entre la tombe et l'homme, sur le seuil,

Spectre et réalité, sépulcrale et vivante,
Contenait de fureur, de nuit (var. : de haine,
[d'énigme) et d'épouvante!

V. 1102 : « *On pressentait la pente...* » (var. barrée). — V. 1104 : « *L'ouragan suspendait...* » (var. barrée). — V. 1106 : « *... semblait béant...* » — V. 1108 : « *Debout entre la tombe...* » — V. 1109 : « *D'un précipice où pend une éternelle chaîne...* » — Les vers 1111-1118, refaits en marge, ont suppléé ceux-ci :

Un sang tiède, filtrant aux fentes des pavés,
Var. : { Un sang tiède écrivait...
Sur la terre, fumant aux fentes des pavés,
{ Un sang tiède écrivait } ce mot fatal : Justice!
{ Traçait lugubrement }
On devinait..., etc.

V. 1125 : « *... la brume où la tombe commence.* » (var.). — Les vers 1127 et 1128 sont remaniés en marge. Le premier texte proposait :

Les couronnes avaient donné leur forme, hélas!
Var. : { Au cercle qui s'ouvrait sous l'affreux coutelas...
A ce cercle arrondi sous le lourd coutelas...

V. 1131 : « *Du fer de Pie...* » « *d'Hérode...* » (var.). — V. 1136 : *redoublait l'angoisse au front des rois...* » — V. 1137 : « *... sanglants et ténébreux pilastres...* » — V. 1138 : « *... et laissait voir les astres...* » — V. 1140 : « *... étrange et sombre.* » — V. 1141 : « *La morne éternité pesait là tout entière...* »

Les vers 1143-1146 ajoutés en marge, avec ce premier état du vers 1144 : « *... eût regardé...* » Le reste, recopié, présente peu de retouches. — V. 1152 : « *Les trois noirs cavaliers...* » (var.). — V. 1156 : « *Oh! l'expiation...* » (ms. sans correction). — V. 1158 : « *Quel fut ton crime...* » (var.). — En marge, pour les vers 1158-1160, cette variante, de 1870 :

Quel est ton crime? — O rois, dit la tête sinistre,
Je suis le petit-fils de votre petit-fils.
Tous les règnes, hélas! sont d'effrayants défis..., etc.

V. 1162 : « *Qu'est-ce que c'est là-bas que cette chose horrible?* » — V. 1164 : « *Et qui donc l'a bâtie?...* » (var.).

Le poète n'a pas voulu laisser ses lecteurs sur une impression sinistre. Il prédit, dans une conclusion, l'avènement de la Justice et du Progrès.

V. 1165 : « *Non, non! quoi que ce soit...* » — V. 1171. *L'espérance jamais n'a dit...* » — V. 1178 : « *De clarté, de pardon, d'extase...* » — V. 1179 : « *Et que, toutes les fois...* » — V. 1180-1182 :

1er *texte :* Augmente son éden, amoindrit son enfer,

Et qu'un piège (*var.:* chaos) se ferme et qu'un sillon se creuse,
Que les nations font des pas vers l'aube heureuse...

2e *texte :* Grandit l'éden avec ce qu'il ôte à l'enfer,

var. { Et qu'un fléau s'éteint (finit), et qu'un bien se déploie...
{ Et qu'une nuit finit et qu'une aube flamboie,

Et que les hommes font..., etc.

— V. 1185 : « *Pour atteindre à ce but, l'amour, tous les contraires...* » — V. 1187 : « *... en saintes unions...* » — V. 1188 : « *Ce que nous avouons...* » (var.). — V. 1199 : « *Creusent le même abîme...* » (var. barrée). — V. 1219-1220, variante barrée :

Son bouclier est fait d'un soleil de progrès,
Il dit à l'amour : Viens! Il crie au jour : Parais!

— V. 1226 : *Combat* et *Clémence*, avec des majuscules. — V. 1227 : « *Raison, à qui te suit jamais...* »

Enfin, un vers raturé, en marge, marque l'idée originelle de la comparaison finale avec l'aigle :

Et croit que c'est un aigle, et comprend que c'est Dieu!

*
* *

Voilà comment se corrigeait encore, à soixante-huit ans, ce poète qui savait qu'il était le plus admirable génie de son temps!

PAUL et VICTOR GLACHANT.

ÉTUDE D'UN TEXTE DE LANGUE VIVANTE

DANS LES CLASSES DE GRAMMAIRE[1]

I. Le sujet en est indiqué sommairement en français.

Nous allons étudier une scène bien connue d'un roman de Gogol.

Tarass Bulba a rappelé ses deux fils de l'Université pour les conduire à la guerre contre les Tartares. Tous trois viennent de passer une nuit dans la maison paternelle, auprès de la vieille mère. Ils se mettent en route à la pointe du jour.

II. Le texte (dicté ou pris dans un ouvrage qui est entre les mains des élèves) est lu lentement, d'un bout à l'autre. Les élèves s'efforcent d'en saisir au moins le sens général. Ils ne doivent pas s'inquiéter de ce qu'ils n'en peuvent comprendre à cette première lecture ; tout s'y éclairera progressivement, et l'exercice se terminera par une traduction qui achèvera de tout mettre au point.

Wie die Mutter die Söhne aufsitzen sah, stürzte sie sich zu dem jüngsten hin, der sie mit dem zärtlichsten Ausdrucke anblickte. Sie fasste seinen Steigbügel, klammerte sich an seinen Sattel und drückte ihn mit schmerzlich stummer Verzweiflung in ihre Arme. Zwei starke Kosaken ergriffen sie ehrerbietig und trugen sie in das Haus zurück.

Die Jünglinge ritten traurig gestimmt an der Seite des Vaters und bemühten sich, ihre Thränen zu unterdrücken. Der Tag graute. Das betaute Gras glänzte fern hin und die Vöglein zwitscherten im fröhlichen Ton. Nach einer kurzen Strecke warfen die Söhne einen Blick zurück. Schon schien ihr Vaterhaus in die Erde zu versinken ; man sah nur noch die beiden Schornsteine zwischen den Gipfeln der Bäume durch, auf deren Æsten sie als Knaben wie Eichhörnchen umhergeklettert waren. Eine unermessliche Ebene zog sich

1. Cet exercice, pour produire tous ses effets, suppose des élèves exercés pendant deux années scolaires aux méthodes orales et, dans une large mesure, directes. (Cf. Notre brochure, *De la Méthode directe*, Paris, 1899.)

vor ihren Blicken hin, die Ebene, welche ihnen ihr ganzes vergangenes Leben zurückrief. Dann fing die Steppe an, sich wie ein Berg zu erheben und bedeckte Alles, was sie hinter sich gelassen.

III. Ce texte est repris phrase par phrase par le maître qui s'efforce d'en faire apparaître le sens en le commentant et le paraphrasant[1].

Wie die Mutter..., als (da) die Mutter... Aufsitzen, zu Pferde steigen ; die Söhne steigen zu Pferd, sitzen auf um sich zu entfernen. Die Mutter will ihre Söhne nicht fortlassen ; sie stürzt sich zu dem jüngern hin.

Was thut der Sohn ? Er blickt die Mutter an. Wie ? mit grosser Zärtlichkeit. Seine Blicke sind zärtlich ; denn auch er liebt seine Mutter ; seine Blicke haben einen zärtlichen Ausdruck. Was that die Mutter als sie bei ihrem Sohne angelangt war ? Sie fasste einen seiner Steigbügel. Wozu dienen die Steigbügel ? zum Einsetzen des Fusses beim Reiten. Die Steigbügel hangen zu beiden Seiten des Sattels herab. Was that die Mutter noch ? Sie klammerte sich an den Sattel (*geste :* ich klammere mich an den Lehrstuhl). Woran klammerte sie sich ? An den Sattel des Pferdes, auf dem ihr Sohn sass. Womit ist der Sattel meist bezogen ? Mit Leder. Was that die Mutter jetzt ? Sie umarmte den Sohn, sie drückte ihn in ihre Arme. Wie ? mit schmerzlich stummer Verzweiflung. Sie war verzweifelt. « Meine Söhne, dachte sie, werden im Kriege umkommen ; nie wieder werde ich sie sehen ». Darum war sie verzweifelt. Man verzweifelt, wenn man an seinem Unglück nicht mehr zweifeln kann, wenn man jede Hoffnung aufgeben muss (aufgeben, verzichten, entsagen, *renoncer*). Ihre Verzweiflung, wie es gewöhnlich der Fall ist, war schmerzlich ; dabei sprach sie kein Wort ; sie wehklagte nicht ; ihre Verzweiflung war stumm und war nur um so schmerzlicher.

Durfte die Mutter mitgehen ? Nein, zwei starke Kosaken hinderten sie daran. Wie denn ? Sie ergriffen sie ehrerbietig und trugen sie in das Haus zurück.

Jetzt entfernt sich der Zug. Die Söhne waren traurig

1. Ces explications, contrairement à ce qui était recommandé dans la brochure, sont données surtout en langue étrangère, l'expérience ayant montré qu'elles peuvent être présentées de telle sorte que les élèves les suivent aisément.

gestimmt (die Stimmung, *l'humeur*, *la disposition où l'on est*). Sie befanden sich in einer traurigen Stimmung. Was hatte sie traurig gestimmt? der Schmerz, ihre Mutter verlassen zu müssen. An wessen Seite ritten sie? An der Seite ihres Vaters. Sie hätten gern geweint; sie bemühten sich indessen nicht zu weinen; sie wollten ihre Thränen nicht fliessen lassen; sie wollten sich männlich stellen; sie bemühten sich, ihre Thränen zu unterdrücken.

Sie hatten sich sehr früh Morgens auf den Weg gemacht. Die Sonne war noch nicht aufgegangen. Der Tag brach an, ging an, graute.

Wie war das Gras? Es war feucht, nass. Hatte es denn geregnet? Nein, es hatte getaut. Das Gras war mit Tau befeuchtet, es war betaut. Das betaute Gras glänzte; und zwar nicht nur in der Nähe, sondern auch in der Weite; es glänzte weit hin, fern hin.

Schliefen die Vögel noch? Nein, sie waren schon wach. — Sangen sie? Nein. Sie zwitscherten blos. Waren sie auch traurig? Nein, fröhlich. Ihr Gezwitscher war fröhlich; sie zwitscherten im fröhlichen Ton.

Es dauerte nicht lange, so warfen die Söhne einen Blick zurück. Nach einer kurzen Strecke sahen sie sich um (*geste*: ich sehe mich um); sie blickten nach dem Vaterhaus, wo die Mutter geblieben war. Waren sie schon weit, als sie sich umsahen? Nein, sie hatten erst eine kurze Strecke zurückgelegt. Sie konnten nicht anders, sie konnten nicht umhin, sie mussten nach dem Vaterhause blicken; darum warfen sie schonnach einer kurzen Strecke einen Blick zurück.

Konnten sie ihr Vaterhaus noch sehen? Ja, aber nicht ganz. Nur der obere Teil des Hauses war noch sichtbar; sie befanden sich wohl hinter einer kleinen Bodenerhöhung (*geste*). Was war von dem Hause noch zu sehen? Die beiden Schornsteine. Wo sahen sie die Schornsteine? Durch die Bäume durch, zwischen den Gipfeln der Bäume. Das Haus war also mit Bäumen umgeben. Waren ihnen diese Bäume bekannt? Ja wohl; auf diesen Bäumen hatten sie oft gespielt. Wie waren sie hinauf gekommen? Sie waren hinauf geklettert. Und waren sie einmal droben, so kletterten sie darauf umher. Wann waren sie auf den Æsten dieser Bäume umhergeklettert? Als sie noch Knaben waren, als Knaben.

Welches muntere Tierchen klettert gewöhnlich auf den Bäumen umher? Das Eichhörnchen. Als Knaben waren sie wie Eichhörnchen auf den Ästen dieser Bäume umhergeklettert.

Wo erblickten sie ihr Vaterhaus? Mitten in einer weiten, weiten Ebene. Die Ebene, die sie sahen, war unermesslich gross; eine unermessliche Ebene zog sich vor ihren Blicken hin.

In dieser Ebene waren ihre Kinder- und Jugendjahre verflossen; diese Ebene erinnerte sie an ihre Kindheit und an ihre Jugend; sie rief ihnen ihr ganzes vergangenes Leben zurück. Die Söhne ritten jetzt weiter. Bald war das Vaterhaus hinter ihnen verschwunden; sie sahen weiter nichts mehr hinter sich als die Steppe. Diese erhob sich wie ein Berg. Sie bedeckte das Vaterhaus, die Bäume, die Ebene, alles, was ihnen ihr ganzes verga genes Leben zurückrief; alles, was sie hinter sich gelassen hatten.

Pour ce commentaire, le professeur fait appel, de temps à autre, à la collaboration de la classe afin de bien la tenir en haleine; il provoque quelques réponses qu'il fait répéter par ceux qui paraissent ne pas bien suivre les explications. Mais, jusqu'ici, la plupart des élèves se sont contentés d'écouter. Ils vont maintenant être amenés à parler; ils vont appuyer sur des images verbales motrices l'effort qui leur reste à faire vers le sens du texte.

IV. *Questionnaire.* — Le texte est repris, idée par idée, très minutieusement, sous forme de petites questions simples, rapides, auxquelles l'élève doit répondre très vite, avec précision. L'élève a son texte sous les yeux. Le questionnaire, surtout au début, suit assez fidèlement le texte pour que l'élève, même sans comprendre tout à fait, voie de suite où il trouvera sa réponse. Il se sent ainsi soutenu par ce qu'il y a d'un peu mécanique dans ce travail et prend confiance dans ses forces. Il est toujours facile, d'ailleurs, de s'assurer par des questions à côté, ou répétées sous une autre forme, si l'élève ne perd pas pied.

Les questions et, de temps à autre, les réponses elles-mêmes, sont inscrites sur le cahier, au début de l'année du moins.

Au bout de quelque temps, cet exercice peut être purement oral.

Pendant longtemps, les élèves répètent la question qui leur est posée.

C'est, en effet, un fait d'expérience bien établi que l'on comprend

mieux une question qu'on a soi-même formulée que si l'on s'est borné à l'entendre[1].

En revanche, et contrairement à la tradition scolaire empruntée à l'Allemagne, les mots de la question n'entrent pas dans la réponse. (Was fasste die Mutter? den Steigbügel, et non : die Mutter fasste den Steigbügel). Il est plus naturel de répondre ainsi et, ce qui a une grande importance, l'exercice y gagne en rapidité[2].

Venant après un simple commentaire du texte, ces questions ont un caractère tout autre que lorsqu'elles suivent une traduction. Dans ce dernier cas, elles constituent un exercice d'application assez fastidieux, tout verbal puisque la traduction y a rendu inutile tout nouvel effort intellectuel, et qui est, pour ce motif, toujours accompagné d'une traduction mentale.

Ici, au contraire, l'état de tension où le commentaire a mis l'esprit se continue d'autant plus énergiquement qu'il est sur le point d'aboutir.

Et rien ne sollicite l'élève à traduire. Les idées du texte ne lui ont pas encore été formulées nettement; il est dans un état de demi-conscience, extrêmement fécond d'ailleurs, où il ne fait que deviner, que pressentir. Il est dans la situation de celui qui, en pays étranger, assiste à une conversation qu'il a le vif désir et qu'il se sent capable de suivre.

Plutôt que de traduire, ce qui l'obligerait à faire un travail tout différent de celui où il est engagé à ce moment, il cherchera un peu mécaniquement la réponse dont il a les éléments sous les yeux et que la moindre lueur lui fera découvrir. On l'aura donc véritablement amené à penser, à l'aide des signes étrangers, ce qui est, au fond, tout le problème de l'enseignement des langues.

Was thaten die Söhne? Wer sah sie aufsteigen? Wohin stürtzte die Mutter? Wann? Wie blickte sie der Sohn an? Wie war der Ausdruck seines Gesichts, indem er seine Mutter anblickte? Was drückte sein Gesicht aus? Was fasste die Mutter? Wessen Steigbügel fasste sie? Wozu dient ein Steigbügel? Wo hängt er? Woran klammerte sich die Mut-

1. C'est un argument en faveur de la théorie de la prédominance de l'élément moteur dans le langage et de la définition que nous croyons pouvoir donner du mot, au point de vue pédagogique : une contraction musculaire, *un geste, ayant un sens*, d'où il résulterait que la connaissance d'une langue, par un côté, est une adresse musculaire et que l'étude en est, par un côté aussi, une gymnastique.

2. Il est évident que, si cet exercice était pratiqué par des élèves non encore rompus au mécanisme de la proposition allemande et qui ne trouveraient pas, dans d'autres exercices scolaires, des occasions suffisantes de s'y habituer, il vaudrait mieux s'en tenir au système traditionnel des réponses faites à l'aide de phrases complètes. Mais avec des élèves plus avancés, il y a un réel profit à ne faire dire que strictement ce qui répond aux questions posées.

ter? Womit? Wen drückte sie in ihre Arme? Wie drückte sie ihren Sohn in die Arme? Hoffte sie denselben je wieder zu sehen? Sie war also...? Sprach die Mutter, wehklagte sie? Wie war also ihre Verzweiflung? Was war dieselbe noch? Durfte die Mutter mitgehen? Wer hinderte sie daran? Wie ergriffen sie die Kosaken? Warum verfuhren sie ehrerbietig mit ihr? Wohin wurde die Mutter getragen? Von wem? Warum wurde sie fortgetragen? Wer mag das wohl befohlen haben? Wie waren die Söhne gestimmt? In welcher Stimmung befanden sie sich? Was hatte sie traurig gestimmt? Was hat man Lust zu thun, wenn man traurig ist? Weinten die Söhne? Warum nicht? Was mussten sie thun, um nicht zu weinen? Liessen sie ihre Thränen fliessen? Was bemühten sie sich zu unterdrücken?

Zu welcher Stunde verliessen die Söhne das Vaterhaus? War die Sonne schon aufgegangen? Womit war das Gras befeuchtet? Wie war es also? War der Himmel bewölkt? Taut es bei bewölktem Himmel? Schliefen die Vögel noch? Sangen sie schon? Wie zwitscherten sie?

Was thaten die Jünglinge nach einer kurzen Strecke? Waren sie schon weit von dem Vaterhause entfernt? Warum hatten sie sich schon nach einer kurzen Strecke umgesehen? Konnten sie ihr Vaterhaus noch sehen? Sahen sie es ganz? Wohin schien es zu versinken? Was war nur noch davon zu sehen? Wozwischen sah man die Schornsteine?

Womit war das Haus umgeben? Waren ihnen diese Bäume bekannt? Wann waren sie darauf umhergeklettert? Welche munteren Tierchen klettern auf den Bäumen umher?

Was zog sich nun vor ihren Blicken hin? War die Ebene gross? Was rief ihnen diese Ebene zurück? Warum? Was fing nun an, sich zu erheben? Wie? Was bedeckte die Steppe? Warum war nichts mehr zu sehen?

V. *Mots évocateurs du texte.* — Le professeur dicte un certain nombre de mots[1] qui constituent, en quelque sorte, l'ossature du passage étudié.

Wie, der jüngste, zärtlich.
der Steigbügel, der Sattel, der Arm.

1. Ce canevas, suivant la force des élèves, contient plus ou moins de mots essentiels pour le sens.

ehrerbietig.
traurig, die Thränen.
der Tag, fern, fröhlich.
Kurz, zurück.
schon, nur noch, das Eichhörnchen
unermesslich, das Leben.
der Berg, Alles.

A l'aide de ce canevas, l'élève s'exerce *à repenser* le texte. Chacun de ces mots, très vite, et chez les bons élèves, sans préparation nouvelle, éveille le groupe d'idées auquel il appartient. Cet exercice est fait avec plaisir par les élèves qui ont bien suivi l'analyse du texte.

VI. *Traduction.* — Le morceau est maintenant traduit. La langue maternelle vient mettre au point ce qui n'est encore qu'imparfaitement dégagé ; l'intervention n'en a plus, à ce moment, que des avantages ; elle ne risque plus de détruire l'association des idées et de leurs signes étrangers, car celle-ci, au moment où le français paraît, est déjà très cohérente.

VII. *Reconstitution du texte.* En s'aidant du canevas (V), l'élève doit reconstituer le texte à peu près littéralement. Cet exercice peut se faire immédiatement après la traduction ; il vaut mieux, cependant, en faire l'objet d'une leçon à préparer pour la classe suivante.

VIII. *Liste de mots et de locutions.* — Les mots du texte étudié, dans l'esprit de l'élève, se trouvent associés exactement comme ils ont été appris ; ils s'évoquent les uns les autres avec la plus grande facilité et chacun se définit par les autres. Il est utile maintenant de rompre ce groupement tout fortuit et d'en isoler les éléments pour les transformer en mots abstraits, en signes mobiles, susceptibles d'entrer aisément dans des combinaisons nouvelles.

A cet effet, le texte est réduit en listes de mots.

Autant la liste de mots est fastidieuse pour l'élève quand on veut en faire un instrument d'étude se suffisant à lui-même, autant elle prend de l'intérêt à ses yeux quand elle représente, comme ici, la récompense d'un effort, une moisson de connaissances précises, un recueil de signes ayant rempli leur fonction qui est de servir à penser, de signes ayant vécu, par conséquent, et où il lui suffit de jeter les yeux après des mois et des années, pour les voir revivre encore.

Les mots, à l'exception des plus usuels, connus de toute la classe, sont inscrits dans quatre colonnes, d'abord les noms (tant que les déclinaisons ne sont pas bien sues, avec leur pluriel), puis les adjectifs, puis les verbes, avec les temps primitifs des verbes forts (les

verbes forts sont en outre soulignés et les auxiliaires de modes marqués d'un astérisque; enfin les mots invariables.

A la suite des mots isolés sont notées les quelques locutions intéressantes du texte.

der Ausdruck (¨ e)	zärtlich	*aufsitzen* (*a*, *e*)	wie
der Steigbügel (-)	schmerzlich	stürzen	zu
der Sattel (¨)	stumm	anblicken	fern hin
die Verzweiflung	ehrerbietig	fassen	schon
der Kosak (en)	fern	sich klammern (an)	nur noch
die Seite (n)	fröhlich	drücken	
der Tag (e)	unermesslich	*ergreifen* (*i*, *i*)	
die Strecke (n)		*tragen* (*u*, *a* ; *ä*)	
der Schornstein (e)		*reiten* (*i*, *i*)	
der Gipfel (-)		sich bemühen	
das Eichhörnchen (-)		unterdrücken	
die Ebene (n)		grauen	
———————————		betauen	
traurig gestimmt sein		glänzen	
nach einer kurzen Strecke		zwitschern	
als Knaben		*zurückwerfin* (a, o, i)	
die Bäume, auf deren Ästen...		*scheinen* (ie, ie)	
sich vor den Blicken hinziehen		*versinken* (a, u)	
		umherklettern	
		sich hinziehen (o, o)	
		zurückrufen (ie, u)	
		sich erheben (o,o)	
		bedecken	
		lassen (ie, a ; ä)	

IX. *Grammaire et thème.* — Chacun des faits grammaticaux rencontrés dans les textes, étudiés comme il vient d'être dit, a ébauché dans l'esprit une tendance qui, si elle est transformée en habitude, constituera la connaissance parfaite d'une *règle*.

Que faut-il pour cela? Il faut répéter autant de fois qu'il est nécessaire, l'acte qui a, une première fois, fait naître cette disposition, ou des actes analogues.

A cet effet, l'élève tient un cahier où se trouvent reproduites les rubriques essentielles de la grammaire, mais sous forme de simples cadres destinés à se remplir au fur et à mesure des acquisitions nouvelles.

Voici, à titre d'exemples, quelques-uns des faits grammaticaux dont l'exercice qui vient d'être fait enrichira la collection.

Noms masculins ou neutres en el, en, er, qui ne changent pas au nominatif pluriel.

———[1]

———

———

der Steigbügel (-)
der Gipfel (-)
das Eichhörnchen (-)

Noms masculins en el, en, er, qui prennent l'inflexion au pluriel.

— —

— —

— —

der Sattel (¨)

Proposition infinitive (ne s'enclave pas).

———

———

dann fing die Steppe an, sich wie ein Berg zu erheben.

Pronom relatif avec préposition.

———

———

die Bäume, auf deren Æsten sie umhergeklettert waren.

Au nombre des rubriques les plus importantes seront celles qui concernent la composition des mots, en particulier des verbes à préfixes qui jouent en allemand un rôle si considérable. Pour les verbes à nuances très nombreuses, comme ceux en ab, an, auf, aus, be, ent, er, ver, on fera autant de subdivisions qu'on y découvrira d'acceptions distinctes. Il est essentiel, en effet, pour qu'une impression nette se dégage de ces groupements qu'il n'y règne aucune confusion.

Ainsi, le verbe betauen de notre texte, nous le porterons au CHAPITRE des verbes en *be*, CLASSE des verbes ayant le sens de *projeter vers*, ORDRE des verbes signifiant *arroser, mouiller*, TYPE begiessen.

De même anblicken ira rejoindre ses analogues au chapitre des verbes en *an*, CLASSE des verbes, signifiant *direction vers*, ORDRE des verbes signifiant *diriger les regards vers*, type ansehen.

Ces groupements ont une grande importance; grâce à eux, les notions recueillies, au lieu de demeurer isolées et de risquer de se perdre, s'éclairent mutuellement et s'organisent de manière à former peu à peu un tissu solide d'idées générales, par où les notions

1. Les traits représentent les faits antérieurement recueillis.

tout instinctives acquises par ailleurs, se trouvent reliées les unes aux autres et définitivement fixées. Et cet édifice abstrait, pour le dire en passant est, pour l'esprit qui le construit, un moyen de culture qui ne le cède, pour l'efficacité, à nul autre exercice scolaire.

Chaque case du cahier de grammaire sera considérée comme remplie quand de nouveaux exemples n'ajoutent plus rien à la connaissance abstraite, à l'idée générale que la liste a pour objet de faire apparaître, quand la *loi*, pour parler comme les mathématiciens, est évidente.

A ce moment, la règle est définitivement formulée avec les commentaires qu'elle réclame : c'est la leçon de grammaire. Lentement mûrie, et d'autant plus lentement qu'elle est plus difficile, s'appuyant sur des tendances instinctives ou en train de le devenir, ne faisant que consacrer un ordre de choses déjà senti nécessaire, la règle perd le caractère arbitraire qu'elle a quand on se contente d'en faire la clef du thème.

Il n'est guère besoin que l'élève songe à l'appliquer; elle se présente d'elle-même et s'impose à son esprit quand les circonstances en réclament l'intervention. Très vite, d'ailleurs, il l'applique d'instinct comme il fait des règles de sa langue maternelle qui, elles aussi, ne franchissent le « seuil » de la conscience que dans les cas embarrassants et exceptionnels où il faut décider selon la lettre même de la loi.

Une fois formulée et étudiée, la règle de grammaire trouve son application naturelle dans le thème.

Exercice de valeur médiocre quand on lui accorde une place prépondérante et qu'on veut en faire un moyen direct d'étude se suffisant à lui-même, le thème rend d'utiles services quand on se contente de l'employer comme moyen de contrôle pour vérifier si les règles présumées sues le sont en effet.

Il convient de le réduire à ce rôle accessoire. Il doit être aux exercices fondamentaux de la classe ce que le *problème* est au *cours* de mathématiques ou de physique, c'est-à-dire la mise en œuvre de notions déjà connues. Le vocabulaire, notamment, en doit être parfaitement su à l'avance pour que l'élève, n'ayant pas à recourir au dictionnaire, puisse appliquer toute son attention à la partie purement grammaticale de l'exercice.

X. *Extension systématique du vocabulaire.* — Chacun des morceaux étudiés ne comprenant guère qu'une vingtaine de lignes, on peut se demander s'il ne faudrait pas prolonger cet exercice très longtemps pour développer une connaissance suffisante de la langue. Il n'y aurait pas à le répéter si souvent qu'on est tenté de le croire d'abord.

Chacun des textes étudiés représente, en effet, une fraction de la langue beaucoup plus considérable que ne semble l'indiquer le nombre des mots qui s'y rencontrent, car tout élément linguistique vivant, à raison même des lois qui président au développement des langues, retentit dans une foule d'autres et, en quelque mesure, les contient virtuellement. C'est parce que chaque portion d'une langue est déjà un peu la langue entière qu'on peut dire d'un enfant de six à sept ans qu'il sait sa langue maternelle encore que, de fait, il n'en possède qu'une faible partie.

Grâce à cette propriété des mots vivants de se prolonger autour d'eux, non seulement chacun de nos textes est plus étendu qu'il ne paraît, mais les divers textes se rejoignent de manière à former peu à peu une sorte de réseau où les parties encore inconnues de la langue se trouvent prises, c'est-à-dire définies par analogie.

Malgré cela, il est exact de dire qu'une organisation complète de la langue, par notre exercice seul, demanderait un temps assez long, plus long peut-être que celui dont nous disposons.

Aussi croyons-nous qu'il est possible et utile de combiner l'étude de textes avec d'autres procédés plus expéditifs et moins laborieux.

Pour déterminer ce que ceux-ci devront être, essayons de nous rendre un compte exact de la nature des connaissances développées par l'exercice fondamental.

Demandons-nous ce que nous avons mis dans l'esprit de l'élève après lui avoir fait analyser, par exemple, un millier de lignes de textes variés, à l'exclusion de tous autres exercices.

Nous trouvons d'abord une cinquantaine d'îlots bien organisés ; puis, une charpente grammaticale à peu près complète où tous les éléments de ces groupes se trouvent fixés selon un ordre méthodique.

Entre les groupements organisés, nous apercevons des solutions de continuité, des intervalles plus ou moins étendus qui semblent vides parce que les mots y font encore défaut.

Ils ne le sont pas tout à fait pourtant; la vie y circule déjà, latente encore, mais prête à se manifester.

D'abord, les règles de la grammaire, telles qu'elles se sont dégagées des parties déjà connues de la langue, s'appliquent à tous les éléments appelés à venir combler ces lacunes; ces éléments, ces mots, l'élève ne les connaît pas, sans doute, mais il sait qu'ils suivront, selon les cas, telle déclinaison ou conjugaison, qu'ils occuperont telle place dans la proposition, etc.; c'est ainsi que certaines régions de pays neufs reçoivent un gouvernement, des lois, avant même que d'être explorés.

Mais il y a plus.

Ce ne sont pas seulement les propriétés grammaticales des mots

encore inconnus qui sont fixées d'avance, ces mots eux-mêmes, dans quelque mesure, sont déterminés. De tous les points des groupements déjà organisés partent, en effet, se ramifiant à l'infini, ces « prolongements » de mots dont nous avons parlé, dont les uns vont se perdre dans d'autres groupes, mais dont beaucoup n'ont encore abouti nulle part.

Pour comprendre le parti que l'enseignement peut tirer de ces voies de communication dont la langue est sillonnée, supposons que, par impossible, un peuple cultivé ait à sa disposition exactement la langue représentée par mille lignes de textes variés, étudiés comme il a été dit, et qu'il n'en ait aucune autre.

Avec une morphologie, une syntaxe, des procédés de composition et de dérivation très perfectionnés, cette langue n'aurait qu'un vocabulaire restreint.

Sous la pression de ses besoins, notre peuple hypothétique se créerait rapidement une foule de mots nouveaux : mais il ne les créerait pas au hasard ; il obéirait, pour les former, aux mille sollicitations qui lui viendraient de la partie déjà créée de sa langue.

Ayant, par exemple, à sa disposition « regnen » avec begiessen, besprengen, betauen, il exprimera par « beregnen » l'idée de « mouiller par la pluie ».

Le développement de cette langue théorique, évidemment, ne concorderait que très rarement avec celui de la langue véritable ; il n'est rien moins que certain, par exemple, qu'ayant à nommer le *cahier*, on allât déduire ce nom de l'idée de *tenir* et qu'il fût alors, précisément, celui d'un *manche*. Mais pour être différent dans les conditions où nous nous plaçons, ce développement ne serait pas moins déterminé que ne l'a été celui de la langue véritable et, dans un cas comme dans l'autre, les mots et les acceptions ne peuvent jamais naître qu'à l'intersection de quelques « prolongements » d'éléments connus.

Les considérations qui précèdent nous montrent ce qu'il nous reste à faire une fois que l'élève est rompu à l'analyse des textes et nous éclairent sur les moyens de le réaliser.

Notre élève sait définitivement certaines parties de la langue; il sait la grammaire, car on peut la dégager aisément des cinquante textes qu'il est censé avoir étudiés ; il est familiarisé avec les procédés de composition et de dérivation; pour être définitivement maître de la langue, il ne lui reste donc qu'à enrichir son vocabulaire.

Cette lacune, sans doute, se comblerait d'elle-même, à la longue, par les exercices qui, maintenant, vont suivre : lecture, traduction, exposés oraux, conversation et rédaction.

Mais cela n'est pas certain pour tous les élèves.

D'ailleurs, les nouveaux exercices se feront mieux, ils seront plus intéressants et plus efficaces si l'insuffisance du vocabulaire n'y apporte pas une gêne continuelle.

Il faut donc enrichir le vocabulaire systématiquement. A cet effet, nous utiliserons les tendances qui émanent des éléments connus.

Chez l'élève qu'aucune nécessité extérieure suffisamment impérieuse n'incite à se créer son langage, cette tendance au « devenir » se traduit par une prédisposition à comprendre les mots nouveaux et à se les assimiler, même s'ils sont perçus isolés, comme de simples sons, sans avoir été énergiquement pensés.

Mais les effets de cette prédisposition varient considérablement suivant les conditions où les termes nouveaux se présenteront à l'esprit.

S'ils arrivent au hasard, beaucoup d'entre eux ne trouveront pas les éléments connus qui les eussent éclairés, définis, animés de leur vie, et alors ils n'auront guère de raisons de se fixer dans le souvenir.

Si, au contraire, nous conduisons notre élève vers les mots nouveaux par les voies mêmes, en quelque sorte, qu'il suivrait s'il devait les inventer, il lui semblera, en les entendant pour la première fois, qu'ils lui sont déjà familiers et qu'il n'a fait que les reconnaître.

La méthode d'étude de vocabulaire qui s'impose, c'est donc l'extension, par analogie, du vocabulaire connu.

Voici comment peut se pratiquer cet exercice.

Parmi les mots fournis par les textes, on choisira ceux qui ont entre eux un lien net, *de quelque nature qu'il soit*. Ces mots formeront un noyau vivant qui sera le point de départ d'une liste plus ou moins longue.

Cette liste se complétera à l'aide de mots analogues recueillis n'importe comment, par exemple au cours de lectures ou même dictés en classe, avec leur traduction, si cela est nécessaire.

Ces listes sont apprises par cœur.

Les mots nouveaux à mesure qu'ils paraissent sont englobés comme il a été dit et, bien qu'ils n'aient pas servi à penser, sont entretenus vivants par ceux qui les encadrent.

Beaucoup de ces groupements, et non les moins importants, sont amorcés déjà dans le cahier de grammaire, notamment au chapitre de la formation des mots.

Si, par exemple, les textes nous ont fourni sous la rubrique des noms collectifs formés avec le préfixe *ge* et désignant des sons, des bruits, les mots suivants : das Geschrei, das Gebell, das Geheul, das Gebrüll, nous ajouterons directement : das Gewieher, das Geblöck, das Geschwätz, das Geflüster, etc.

Dans le groupe des adjectifs formés avec le suffixe *bar*, étant donné essbar, brennbar, brauchbar, etc., nous compléterons la liste par trinkbar, geniessbar, denkbar, heilbar, etc.

La liste des verbes du type de begiessen, qui contiendra par exemple befeuchten, betauen, bespülen, se complétera par benetzen, besprengen, bespritzen, beregnen, etc.

Le groupe auquel notre texte a fourni anblicken, s'il contient d'avance ansehen, anschauen, anlächeln, recevra angaffen, anstaunen, angucken, anblinzeln, etc.

L'emploi si difficile des prépositions exigera des groupes nombreux.

Par exemple, *um* (sens de : *pour obtenir*). Étant donné : um Geld arbeiten, um ein Almosen bitten, etc., nous compléterons par : um etwas streiten, um Gnade anhalten, um ein Mädchen werben, etc.

De même pour *bei* (idée de *proximité* transportée dans le temps, *lors de*) les expressions : sich bei schönem Wetter einschiffen, bei hellem Tag, bei Tages anbruch, seront complétées par : bei diesen Worten, bei dieser Gelegenheit, bei solcher Kälte, etc.

La dérivation fournira également des groupes importants.

Ayant recueilli giessen, begiessen, der Guss, etc., on ajoutera directement: die Giesskanne, der Giesser, das Gusseisen, der Gussregen, der Regenguss, etc.

De même la synonymie.

Connaissant geschehen, sich ereignen, vorgehen, etc..., on ajoutera sich begeben, sich zutragen, widerfahren, etc.

Ou encore l'analogie de destination :

Der Sattel, der Steigbügel, der Sporn... appelleront : die Peitsche, der Zügel, der Zaum, etc.

D'une manière générale, tout lien d'association habituel entre les idées peut servir de base à ce genre de groupements.

Le même mot peut figurer dans plusieurs listes et, se trouvant à l'intersection de plusieurs voies analogiques, n'en sera que mieux défini.

Il va sans dire que le vocabulaire nouveau sera d'autant mieux absorbé que la partie vivante de la liste correspondante sera plus étendue; car il ne faut pas oublier que des mots isolés n'entrent dans la substance de l'esprit que s'ils y trouvent le terrain convenablement préparé, et ce serait se faire illusion que d'espérer s'en emparer d'une prise directe, sans leur avoir préalablement ouvert les voies.

Mais avec les précautions que nous avons indiquées, le vocabulaire s'étendra à vue d'œil, et l'élève sera bientôt apte aux exercices d'un autre genre qui l'attendent dans les classes supérieures.

H. LAUDENBACH.

LI PROVERBE AU VILAIN

Six manuscrits du treizième siècle, conservés dans diverses bibliothèques, contiennent, sous ce titre, une collection de sixains en vers français. Chacun de ces sixains illustre un proverbe populaire, dont l'énoncé suit, conformément à la disposition que voici :

(73) Qui a haut ome sert
Et son vivre en desert[a]
Et de lui ne se muet,
La doit prendre ensement[b]
Chevaus et garnement
Et quanqu'il li estuet[c].
Qui a autel sert, d'autel doit vivre,
Ce dit li vilains,

Ces six manuscrits contiennent en tout 280 strophes; mais le plus complet n'en contient que 201 et 8 strophes seulement (dont celle qui précède) se trouvent dans tous les manuscrits. Il y a quelques années, M. A. Tobler a publié un texte irréprochable des 280 strophes, d'après tous les manuscrits, avec sa maîtrise habituelle : *Li proverbe au vilain. Die Sprichwörter des gemeinen Mannes. Altfranzösische Dichtung* (Leipzig, 1895, in-8°)[1].

Nul doute que les 280 sixains ainsi réunis ne soient pas tous du même auteur : il était trop facile d'ajouter à une collection de ce genre pour qu'on ne l'ait pas fait de plusieurs côtés; et diverses circonstances indiquent suffisamment que l'on a, en effet, cédé à la tentation : pas un manuscrit où les strophes soient disposées dans le même ordre; le même proverbe est commenté par plusieurs strophes différentes, etc. Toutefois, l'opuscule, tel qu'il est, garde une certaine unité. Il est impossible de séparer avec certitude les interpolations du noyau primitif; elles ne s'en distinguent par aucune particularité très saillante, soit de style, soit de pensée[2].

a. mérite. — *b.* aussi. — *c.* tout ce qu'il lui faut.

1. Voir la liste des comptes-rendus publiés sur cet ouvrage (les principaux sont ceux de MM. Risop, Paris, Jeanroy) dans la *Bibliographie* (1896-97) de la *Zeitschrift für romanische Philologie* (Halle, 1900), n° 4795.

2. Il est très probable, cependant, que les strophes sur les femmes (dont plusieurs ne se trouvent que dans un seul manuscrit) ne faisaient pas partie de la Collection primitive. Elles sont très banales et d'une grossièreté qui n'est pas habituelle à l'auteur. — Du reste, on va voir que rien de ce qui, dans le recueil, est intéressant, ne saurait être attribué à des interpolateurs; il n'y a doute, heureusement, que pour les morceaux insignifiants.

L'auteur de la collection primitive n'a pas décliné son nom. Mais il s'est fait connaître, jusqu'à un certain point. Il a donné, çà et là, des détails sur sa personne, et on peut déterminer à peu près l'époque où il a vécu.

C'était un défroqué. Il avait, dit-il, appris deux métiers, car il avait étudié pour être clerc ; mais il n'était ni clerc, ni laïque, quoiqu'il fût, si l'on veut, l'un et l'autre (n° 34). Il a fait peut-être un retour mélancolique sur sa carrière en commentant le dicton : *Entre dous seles chiet cus a terre.*

(202) A grant folie entent
Qui dous choses enprent[a]
Et nule n'en achieve...

Il avait vécu d'abord dans le monde clérical, et il le regrettait, parce qu'il n'y avait gagné « dras ne deniers ». A son sens, il aurait été plus riche s'il avait, pendant ce temps-là, fréquenté des chevaliers (n° 78). En effet, si un bon serviteur demande à son évêque, qui l'apprécie, de lui donner une rente, le conseil dudit évêque est toujours là pour lui persuader que mieux vaut vendre que donner (n° 70). Puis, il avait couru le monde, à la recherche d'un patron : *De maintes* [*choses*] *se pourpense, qui pain n'a* .

(74) Mainz hon n'a de quoi vivre,
S'on por Dieu ne li livre;
En son cuer lors estrive[b]
Et si pense en quel terre
Il voist[c] avoir conquerre
Dont a enour[d] se vive.

Il avait rencontré maintes fois, semble-t-il, des seigneurs plus généreux en promesses qu'en réalités :

(250) Maint baron de haut pris
M'ont mainte foiz pramis
Tant dou lour pour atendre
Que j'estoie touz liez;
Puis estoie corciez[e],
Quant je failloie au prendre[1].

Mais enfin il eut la chance de tomber sur un bon maître; c'est en Hainaut qu'il rencontra « le comte », son protecteur, dans des circonstances critiques, alors qu'il avait « tout perdu » :

a. entreprend. — *b*. s'ingénie. — *c*. aille. — *d*. honneur. — *e*. courroucé.
1. Cf. n°s 181, 245.

(84) Quant oi trestout[a] perdu
Li cuens tout esperdu
Me trouva en Hainou;
A la bone oure i ving.
Car a grand chose ting
Ce qu'il tenoit a pou[b].

Ce comte était celui de Flandre, comme l'auteur le dit expressément dans son commentaire du dicton *De celui me lo qui bien me fait* (n° 97).

Cependant notre homme était d'humeur inquiète. Il n'aimait pas à « séjourner » (n° 256); il était comme le chien du proverbe qui quitte sa confortable niche et s'en va récolter des coups au bourg :

(61) Quant je sui a la court
Dont touz li biens me sourt[c]
Si sui com en liiens:
Tart m'est que hors en soie
Et par päis revoie
Mes amis anciiens.

Ce n'est pas qu'il ignorât le péril des fugues. « Se je depart dou conte, tost m'avra oblié » (n° 40). Il savait bien que c'était folie d'abandonner une position sûre et sortable :

(253) Cil qui bon seignour trueve[d]
Sel conoist et esprueve
Et aint[e] sa conpaignie
Fous est, qui s'en esloigne ;
Mais serve sanz essoigne[f],
Si ne s'en mueve mie...

Mais il ne pouvait s'en défendre :

(54) De court me vois issant[g];
Se m'en is en croissant
Je revieng en decours.
Fous sui, quant m'en depart;
Ja n'irai cele part
Que truisse[h] tel secours[1].

D'autre part, au retour de ses équipées, il jouissait beaucoup de la vie facile et paisible qui lui était faite à la cour du bon comte :

(56) N'ai cure de poverte[i];
Ne ferai si grand perte
Dont li cuens ne me gart.
S'il de moi n'est lassez,
Touz tens avrai asez,
Se il le suen me part[j].

a. j'eus tout. — *b.* peu. — *c.* vient. — *d.* trouve. — *e.* aime. — *f.* excuse, retard — *g.* sortant. — *h.* trouve. — *i.* pauvreté. — *j.* s'il me donne du sien.
1. Cf. n° 253.

Pour se convaincre lui-même, il se répétait à satiété : « Rien à craindre; je confierai mes ennuis à mon seigneur (n° 184); il est franc et large (n° 153); d'ailleurs, le fidèle doit vivre de l'autel (n° 73), pourvu qu'il n'en abuse pas (n° 25); mieux vaut se contenter de peu que de courir les hasards (n° 152) ». Il n'était pas particulièrement brave, ce qui le rendait, en vérité, peu propre à la vie d'aventures :

(214) Onques jour Brabançons
Ne fui, ne chanpions,
Ne ne serai ja mais;
Ne vueil hardement[a] faire
Qui me tourt a contraire[b] ;
Mieux ain je[c] vivre en pais.

Des Brabançons, c'est-à-dire des gens d'armes mercenaires, il en avait vu revenir en trop piteux état.

(179) Brabançon en Bourgoigne
Font mout bien lour besoigne;
Barons et chastelains
Font aux armes perir;
Puis les en voi venir
Sanz piez, sanz braz, sanz mains.

En résumé, l'anonyme était au service d'un comte de Flandre, qui l'avait rencontré en Hainaut, et il vivait à une époque où des Brabançons, après avoir commis des excès, avaient été récemment battus et mutilés en Bourgogne. Ces détails ne suffiraient pas à dater les « Proverbes au vilain ». Mais en voici de plus précis.

Il est question, dans quelques-uns de nos sixains, des croisés et de la croisade. D'abord, on nous dit que plusieurs vont outremer adorer le Saint-Sépulcre qui, pendant leur absence, sont trompés et ruinés par leurs femmes (n° 274); puis, que plus d'un est parti tout flambant, sautant de joie, pour la voie d'outremer qui, au retour, ne se peut soutenir et marche en s'appuyant sur un bâton (n° 178); enfin que les pèlerins ont récemment apporté des nouvelles :

(91) Cil qui d'outre mer vienent,
Granz paroles maintienent
De l'amirant dou Coine[d] ;
Dïent que Loradins
Est morz, Salehadins
Retient or Babyloine.

Or, Nour-eddin (Loradins) est mort en 1174, Saladin en 1193. Il est clair que le sixain n° 91 (et très probablement le reste de l'ou-

a. acte de hardiesse. — *b*. fasse du tort. — *c*. j'aime. — *d*. l'émir d'Iconium.

vrage) a été écrit avant 1193, et peu de temps après 1174. A cette époque, le comte de Flandre était ce Philippe, beau-frère du comte de Hainaut, auquel Chrestien de Troyes a dédié son *Conte dou Graal*, et qui mourut en 1191 à la croisade où il avait accompagné Philippe-Auguste. En 1166, le comte Guillaume Ier de Chalon-sur-Saône, en Bourgogne, avait levé, dit un chroniqueur du temps, une troupe de Brabançons, qui saccagèrent Cluni, mais Louis VII les châtia. Ce sont peut-être ces Brabançons-là que l'anonyme avait vu revenir « sans piez, sans braz, sans mains »[1].

Ainsi, sous sa forme primitive, le recueil des « Proverbes au vilain » est antérieur de cent ans environ à tous les manuscrits qui en ont conservé des fragments.

*
* *

L'auteur des « Proverbes au vilain » n'était pas le premier venu. A la vérité, il y a dans son recueil, tel qu'il se présente aujourd'hui, un assez grand nombre de banalités et de grossièretés déplorables. Mais, outre que, sans doute, elles ne sont pas toutes de lui, sa matière l'y condamnait, pour ainsi dire, puisqu'il s'était imposé la tâche de commenter la sagesse des nations, sous la forme trop souvent brutale et scatologique que les vilains de son temps lui avaient donnée. Si cet homme avait été tout à fait ordinaire, il n'aurait dit, en paraphrasant des proverbes dont le principal mérite est dans la concision, rien que de plat et insignifiant. Mais on a déjà vu que, sous prétexte de paraphrase, il savait glisser çà et là des réflexions tout à fait personnelles, et jusqu'à des confidences assez agréablement tournées. Avouons même qu'il est difficile, parfois, d'apercevoir un rapport quelconque, dans *Li proverbe au vilain*, entre le proverbe énoncé et le prétendu commentaire qui l'accompagne.

Au lieu de délayer la sagesse des nations, l'anonyme a exprimé, dans ses sixains, sa petite philosophie de la société et de la vie. C'est pourquoi son recueil est intéressant pour d'autres personnes encore que pour les amateurs de l'ancienne littérature parémiologique. Il ne faut pas s'attendre, naturellement, à ce que cette

1. Il y a, dans l'opuscule, deux autres détails qui ont un caractère personnel. L'auteur dit qu'il a eu jadis (sans doute pendant ses pérégrinations) un compagnon trop subtil qui lui faisait dépenser son argent, sans payer de retour (n° 77). Le sixain n° 160, qui commente le dicton *Il pert bien aus tez a quel li pot furent*, montre qu'il avait eu l'occasion de voir (où?) des ruines considérables :

(160) Bien pert aus forz murauz *b*	A paine sont desfait,
Queuse peines, queus travauz	Ja n'ierent contrefait *e*
Orent *d* li anciien;	Par ome crestiien.

Notez qu'il écrivait à l'époque où l'on commençait à construire les plus grands édifices du moyen âge.

a. tessons. — *b.* murailles. — *c.* quelles. — *d.* eurent. — *e.* elles ne seront pas égalées.

philosophie — celle d'un pauvre diable de ménestrel à la fin du douzième siècle, — soit très profonde; mais, pour retenir l'attention, il suffit qu'elle ait, comme il semble, le mérite d'être sincère, fondée sur des observations, et typique.

C'est une chose remarquable, en premier lieu, qu'il n'y ait dans cet opuscule aucune trace des odieuses railleries contre les vilains, si familières aux écrivains du moyen âge. Le ménestrel des « Proverbes », à la différence de tant d'autres, ne s'applique nullement, pour plaire à ses riches patrons, à représenter les misérables comme ridicules et malfaisants. Au contraire, il parle de la misère comme quelqu'un qui l'a connue, avec force et sympathie.

(270) Sour toutes bestes mües
Qui quierent lour manjues[a],
Muet cornaille[b] plus main[c];
Toute jour se pourchace,
Ne voit qui bien li face,
Au vespre[d] muert de fain.
Con plus main lieve li malëurez, plus a lonc jour,
Ce dit li vilains.

(182) Qui touz tens en richece
En tour, en forterece
A demené son cors,
Se dou cuer ne li vient,
Ne set con se contient
La povre gent la fors.
Ne set li riches qu'est au povre,
Ce dit li vilains.

(127) Je sai bien endroit moi
Que maint proudome voi
Soufraitous[e] de touz biens;
Mais cil qui rien ne puet
Voi bien qu'il li estuet
Estre plus vis[f] qu'uns chiens.
Vis est, qui nient n'a, et plus vis, qui ne puet,
Ce dit li vilains.

(138) Povres hon pou esploite;
Chascuns des suens convoite
Que il fust de lui loing.
Come il plus est gentis,
De tant est il plus vis
S'il rueve[g] par besoing.
Dolent celui qui rueve,
Ce dit li vilains.

La Pauvreté est le sujet central des « Proverbes au vilain ». L'auteur y revient sans cesse. Le pauvre n'a ni sens ni prouesse (n° 215), ni ami ni secours (n° 205). « Povres est de pou las » (n° 71).

a. cherchent leur nourriture. — *b*. corneille. — *c*. matin. — *d*. soir. — *e*. dépourvu. — *f*. vil. — *g*. mendie.

« Onques de cuer ne rit » (n° 52). « Nul ne chaut de sa vie » (n° 86). L'ostentation des biens d'autrui lui perce le cœur (n° 199). Prenez garde, pourtant, qu'il se venge :

(110) Menace de povre ome
N'est au riche soursome[a],
Trestout le tient a jeu;
Mais cil gaite et atent,
Si s'en venge asprement
Quant il en vient en lieu.

Notre rimeur n'est pas de ceux qui croient à l'heureuse insouciance des pauvres, aux pauvres contents de leur sort, comme le savetier de la fable. Il dit bien que qui n'a rien ne peut rien perdre (n° 107, 108) :

Genz qui est marcheande
Trueve assez, qui demande :
« Le travers[b] nous donez. »
Uns coquins, uns ribauz
S'en va outre granz sauz.
Ja n'iert araisonez.

Mais il dit aussi que les vilains ne puisent d'exaltation joyeuse que dans la boisson :

(43) Li vilains, se manjue
Le blé de sa charrue
N'en queut[c] sens ne savoir;
Mais quant il est bien ivres,
Donc cuide estre delivres
Et cuide asez savoir.

Ce qui ne l'empêche pas, du reste, de condamner les tavernes. Mieux vaut encore, à son sens, être trop dépourvu pour n'y pouvoir aller, parce que, quand on est ivre, on se bat (et il avait peur des coups) :

(136) Ribaut en ces tavernes
Se font boces et hernes
Es testes et es dos;
Mais li povre en pais vivent,
Ne se batent n'estrivent[d],
Qui a l'uis sont forclos[1].

*
* *

En dépit de ces sentiments, le ménestrel du comte Philippe de Flandre n'avait pas un tempérament révolutionnaire. Il était profondément résigné, comme le populaire de son temps. Il constate, sans s'en indigner, l'omnipotence de la Force (n° 121). Et les remar-

a. surcharge, grand'chose. — *b.* péage. — *c.* retire. — *d.* ni ne luttent.
1. Cf. n° 101.

ques qu'il se permet sur l'organisation sociale sont tout à fait anodines.

Comme beaucoup d'hommes du moyen âge, il se faisait une idée puérile de l'origine des sociétés. Il croyait que l'on avait fait autrefois, un beau jour, « un departement », c'est-à-dire un partage, des fiefs et des terres :

(53) Cil se fist roi, cil conte;
Onques ne tindrent conte
De toute l'autre gent.

Il pensait, du reste, que les rois et les comtes justifient leur autorité en maintenant la paix publique :

(209) Gastée et entreprise
Est terre sans justise.
Princes qui par valour
Defent que l'on ne l'arde[a],
La vie tense[b] et garde
A mout d'omes le jour[1].

Les inconvénients du régime, c'étaient, à ses yeux, les guerres de succession, qui suivent la mort des grands (n° 15), et l'insolence de leurs gens (n° 252) :

Quant hon a tant haucié
Un home et eshaucié
Qu'il est baillis le roi,
Lors mesdit et mesfait,
Tant qu'aucuns li refait
Conparer son desroi[c].

Quoiqu'il eût fréquenté le monde ecclésiastique, le ménestrel en parle peu. Il constate seulement que les sujets les plus indignes sont souvent élus par les moines, comme abbés et prieurs (n° 46); et que les « convers » et les « rendus » s'entendent fort bien à l'économie agricole :

(92) Cil convers, cil rendu
Ont adès[d] entendu
A terres conquester;
S'on lour done deserte
Terre en val ou en tertre
Bien la font aprester.

Les « vavasseurs », qui passent leur temps à se battre entre eux (n° 158; cf. 186), font peser sur leurs hommes une lourde tyrannie. Ils vivent à leurs dépens :

a. brûle. — *b.* protège. — *c.* payer ses excès. — *d.* toujours.
1. Cf. n° 158.

(224) De ce sai bien la some :
Sire fait de son ome
Mal pas a eschalier[a].
Sour son ome charrie,
Ses filles en marie,
Son fil fait chevalier.

Il n'y a pas à discuter leurs exigences (n° 51); tant pis pour le vilain dont le seigneur n'est pas riche : pour lui, point de tranquillité (n° 210); l'intérêt seul du seigneur l'invite à la modération, en vertu de cet adage : *Qui une foiz escorche, dous foiz ne tont* (n° 75). — Quant à l'outrecuidance des « sergents » seigneuriaux, leurs administrés s'en consolaient alors, assez plaisamment, en disant : « Ils ne seront pas toujours là, *tous tenz n'iert pas dans Gerouz maire* » (n° 90).

Les gens que l'anonyme connaît le mieux, c'est, naturellement, la domesticité des grandes maisons seigneuriales. Écuyers, sergents, garçons, il les a bien vus quémander (n° 126), faire valoir leur influence aux « francs hommes » qui se réclamaient d'eux (n° 165) et se disputer, comme des chiens, la desserte de leurs maîtres :

(134) Quant manjuënt seignour
Garçon et lecheour[b]
Fors de l'ostel remaignent
Et gaitent aus pertuis ;
Et quant on uevre l'uis
Enz par force s'enpaignent...

*
* *

Le ménestrel, exposant son expérience de la vie en général, dit qu'il a vu des hommes haut placés se conduire « folement », et d'autres qui « peu avaient », mais qui étaient avisés, « a grand honor venir » (n° 8). Il avait vu (ou ses interpolateurs avaient vu) des femmes indiscrètes (n°s 2, 263); de hautes et nobles dames qui préféraient de « mauvais garçons » à des « seigneurs de chastel » (n° 227) et qui donnaient l'argent de leur mari « a un bon bacheler, pour mieuz avoir s'amour » (n° 22). Il avait vu que, dans les familles riches, les fils uniques étaient gâtés

(149) Hon riches et mananz
Qui n'a de touz enfanz
Fors un soul, bien le paist ;
En lui met tout le suen,
Quanqu'il fait, tout est buen,
Tout li siet, tout li plaist
Qui n'a qu'un ueil souvent le tert[c].
Ce dit li vilains.

a. degré d'escalier. — *b.* jongleurs. — *c.* essuie.

Il avait vu des familles bourgeoises, ruinées par des fils prodigues (n° 174); il avait appris à craindre que les jeunes gens trop vertueux eussent une vieillesse peu respectable :

(32) D'ome de jeune aé[a].
Pris pou la sainteé[b].
Souvent avons veü
Qu'il a ou cors[c] la rage,
Quant il est de l'aage
Qu'il a le poil chanu[d].

Il avait constaté l'orgueil des parvenus (n° 37); l'insatiabilité des usuriers (n° 20); le danger des placements à l'étranger (n° 236); le rôle du hasard dans les destinées individuelles (n° 38); l'injustice de la destinée (n° 57) et des jugements du monde (n° 257); l'égoïsme universel (n°s 11, 145, 164); l'impuissance de l'éducation à modifier la nature (n° 41).

Tout cela, qui tend à prouver que les hommes du douzième siècle ressemblaient à ceux de tous les temps — chose qu'il n'est peut-être pas nécessaire de prouver — est assez médiocrement instructif. — Reste à savoir s'il en est de même des préceptes de conduite que les « Proverbes au vilain », comme tous les recueils de proverbes, renferment en abondance.

Une des qualités que les hommes du moyen âge ont le plus estimée, c'est la MESURE, qui s'entendait à la fois de l'équilibre, du sang-froid, de la prudence, de la discrétion et de l'impassibilité :

(28) Sour toute creature
Doit on amer mesure...
(207) Nus ne doit trop grant joie
Mener pour rien qu'il voie,
Coment qu'il li aviegne,
N'en dolour trop entendre...
(81) ... Li sages hon prent
Le tens si come il vient[1]...

Le contraire de la mesure, c'était la *desmesure*, qui se traduisait par la vantardise et l'outrecuidance; il n'est rien que les hommes du moyen âge aient plus sévèrement blâmé :

(111) Uns hon desesperez
Malement ëurez[e].
Cuide grand los aquerre.
Sa gloire pou li dure;
Por sa grant desmesure
Li vi puis son pain querre[2].

a. âge. — *b.* sainteté. — *c.* au corps. — *d.* chenu. — *e.* malchanceux.
1. Cf. n° 85.
2. Cf. n°s 9, 31, 37, 137, 222.

Mais il y a mesure et mesure. La « mesure » du gentilhomme n'est pas celle du « vilain ». Et c'est l'idéal du vilain que le ménestrel expose : une sagesse de paysan battu, dompté, brisé, madré, trop pauvre pour se permettre le luxe d'avoir des sentiments généreux. Que conseille-t-il, en effet? De se taire quand on vous menace (nos 177, 198), au lieu de répliquer à coups de poing, comme font les « desmesurez » (n° 171). De ne pas dire ce qu'on pense (nos 167; cf. n° 55), car *Li bon celeour vainquent;* de ne pas s'attaquer à plus fort que soi (n° 150); de ruser avec ceux dont on a besoin, pour « faire son profit » (n° 144). Que chacun sache rester dans la condition où Dieu l'a mis :

(193) Ne cuit pas que Dieu vueille
Que povres s'enorgueille;
Mais chascuns endroit soi
Esgart selonc son estre;
Car ne pueent pas estre
Tuit ne conte ne roi.

L'essentiel est de ne pas se laisser « surprendre » par la misère, car ce serait folie de compter, en cas de besoin, sur la bourse d'autrui (n° 103). En conséquence, il faut « atraire avoir » (n° 129), et, pour cela, ne pas dédaigner les petits bénéfices (n° 265); marchander (n° 5); ne pas prester du sien (n° 206); il faut s'enclore:

(266) Fous est, qui sour chemin
Comence son jardin
Sanz mur et sanz roion[a]:
Car i jeteront tuit,
S'en porteront le fruit;
Chascun iert a bandon[b].

Méfiez-vous des parents compromettants (n° 123); celui qui se sacrifie pour les siens « ne sera jamais riche » (n° 93) :

(60) Fous est qui a tel soigne[c]
De faire autrui besoigne
Que il en pert la soue[d];
Il fait son grant meschief,
Le suen lait, si fait chief[e]
D'autrui prou, dou suen coue[f].

Ne soyez pas trop familier, par bonté d'âme, avec votre femme, vos enfants, vos serviteurs, car ils en abuseraient tout de suite, mais plutôt battez-les ferme : *Privez sire fait fol vassal* (nos 120, 203); ne

a. fossé. — *b.* y fera ce qu'il voudra. — *c.* préoccupation. — *d.* perd la sienne. — *e.* fait son principal. — *f.* du profit d'autrui, du sien queue (c'est-à-dire qu'il néglige ses intérêts) ; *faire coue* s'oppose à *faire chief*, expressions consacrées.

faites pas avance d'hoirie à votre fils, si vous ne voulez pas vous en faire un ennemi (n° 188). — Ainsi s'enflent indéfiniment, dans les « Proverbes au vilain », les plats et désolants aphorismes que la vie enseigne, dans les milieux vulgaires, aux individus vulgaires. Il semble que le ménestrel les ait pris, volontiers, à son compte. Jamais il n'exprime de répugnance à les contresigner. On dirait même qu'il les choisit avec prédilection. Cela lui fait peu d'honneur. Il n'avait pas l'âme très haute. Mais combien y a-t-il d'écrivains du moyen âge qui aient montré de l'élévation ou de l'originalité morales?

Ch.-V. LANGLOIS.

Bibliographie

LITTÉRATURE ANGLAISE

Émile Boutmy. — Éléments d'une psychologie politique du peuple américain. Paris. Librairie Armand Colin. 1902.

Nous parlions ici-même, il y a peu de mois, de l'*Essai d'une Psychologie politique du peuple anglais*. M. Boutmy n'a pas tardé à le faire suivre d'un nouveau travail consacré au peuple américain; et, sous ce titre modeste d'*Éléments*, il nous présente une œuvre aussi forte que la précédente, aussi riche de renseignements précis, aussi pleine de vues pénétrantes, aboutissant à d'aussi éloquentes et d'aussi séduisantes généralisations.

Dirai-je même que le volume m'a paru d'un intérêt plus grand que le précédent? C'est que la grande république transatlantique exerce sur nous un puissant attrait de curiosité. Il y a quelque chose de mystérieux et d'un peu inquiétant dans cette masse politique énorme qui fermente, bouillonne, s'accroît indéfiniment, et commence (l'histoire des dernières années nous le montre) à déborder ses immenses limites. Et qu'avons-nous pour nous renseigner sur ce monde complexe, hétérogène, illogique et paradoxal? Le chef-d'œuvre de science politique attaché au nom de Tocqueville traitait d'un certain moment dans l'évolution de la société humaine la plus mobile qui fut jamais. Les impressions des conférenciers et des romanciers qui depuis ont découvert l'Amérique, ou même découvert qu'elle n'est plus à découvrir, ne peuvent nous apporter que des informations pittoresques, superficielles et sujettes à caution. M. Boutmy nous présente, condensés en moins de quatre cents pages, les résultats d'une étude qui n'a rien négligé et rien ignoré, et qu'a dirigée une science juridique et politique hors de pair.

Les premiers chapitres étudient la formation de ces sociétés primitives d'où est sorti le peuple américain. Ils nous font assister à la genèse de l'idée de nation et de patrie, et nous préparent à comprendre tant de différences déconcertantes, pour nos vieux cerveaux d'européens, entre notre façon et la façon américaine de comprendre la nature et la fonction de l'État. La portion centrale du volume est consacrée à une étude des formes administratives de l'État fédéral et des États particuliers. C'est une matière terriblement compliquée; et les gens qui parlent le plus des emprunts à faire à la constitution américaine témoignent bien souvent d'une parfaite ignorance du sujet. M. Boutmy a su le traiter à la fois avec clarté et avec une rigueur d'exposé toute scientifique. Pratiquant (selon son heureuse image) une coupe en profondeur dans les institutions superposées des États-Unis, il nous expose le rôle, les attributions et les moyens d'action du Président de l'Union, des deux chambres fédérales, de l'administration mise en mouvement par eux; puis il passe aux présidents d'États et aux chambres locales, pour s'attacher enfin aux unités ultimes de la vie politique, les cités, *commonwealths* et *townships*.

Une dernière partie, d'inspiration très élevée, mais où plus large part est

faite à la construction philosophique et hypothétique, traite de l'activité américaine dans le domaine de l'absolu : philosophie, science, poésie, art, et surtout religion. Qu'est devenu chez les Yankees d'aujourd'hui, si âpres au gain, si attachés aux biens de ce monde, cet esprit religieux intense jusqu'au mysticisme qui fut le trait caractéristique des premiers fondateurs de ces sociétés? L'ouvrage que nous venons de lire fournit une réponse extrêmement intéressante à cette question.

Pourquoi ce monde d'activité si riche a-t-il donné si peu au progrès humain, dans l'ordre de la science pure, de la haute spéculation philosophique ou de l'art? M. Boutmy nous le dit avec une admirable sûreté de vues, avec une impartialité qui ne cache point les tares, et qui pourtant s'associe à l'optimisme confiant des Américains eux-mêmes. Car le temps perdu, ils s'occupent activement à le regagner; et ce n'est pas sans doute se poser en prophète bien osé que de prévoir un grand mouvement littéraire et artistique aux États-Unis. Aux raisons qu'en donne M. Boutmy, on pourrait encore ajouter celle-ci : le culte du dieu dollar perd chaque jour de nouveaux adeptes; peut-être parce que la richesse est devenue banale, peut-être parce que la poursuite en réclame de plus en plus une énergie brutale, qui écarte certaines âmes scrupuleuses. Le fait certain, que constatent par exemple les précieux rapports du « Commissioner of Education », c'est que l'on trouve de plus en plus des hommes d'élite pour exécuter des tâches qui rapportent plus d'honneur que de profit. C'est grâce au développement de ce fait nouveau que les États-Unis prendront chaque jour davantage, dans le domaine de la pensée et de l'art, une place digne du nombre et de la richesse de leurs habitants. Ce qu'ils ont fait depuis à peine vingt ans permet de croire qu'ils iront très vite et très loin.

Nous voudrions, pour finir, citer, un peu au hasard de nos souvenirs, quelques-uns des passages qui nous ont particulièrement frappé. Dans le chapitre III, on trouvera une explication ingénieuse et profonde de l'action transformatrice exercée par les États sur les éléments d'immigration hétérogènes. Les choses ne vont plus de même aujourd'hui que l'immigration tend à se grouper en foyers ethniques distincts. — Au chapitre suivant (pp. 85 *et seq.*), une analyse singulièrement déliée et rigoureuse des différences à noter entre le patriotisme américain et le patriotisme européen. — Un peu plus loin on verra comment l'individualisme, prévalant dans la religion comme ailleurs, accommode à ses besoins la doctrine et le culte. — A-t-on jamais mieux résumé le caractère dominant de cette démocratie avide d'action qu'en cette phrase : « Ce qui la pénètre, la colore et lui donne sa physionomie, c'est un sport effréné, large, bruyant, grossier, optimiste, sans animosité ni rancune, de très mauvais ton et de très belle humeur. » (p. 143).

Les réformateurs, qui nous proposent de modeler l'organisation de notre pouvoir exécutif sur celui de la république américaine, pourront apprendre ici : 1° que la plus grande partie de l'activité politique s'exerce dans la vie intérieure des États plutôt que dans l'union fédérale qui seule se montre à nous de loin ; 2° que le contraste est très grand entre le Président fédéral, disposant, dans un domaine très restreint, d'une autonomie très forte, et le gouverneur d'État, qui n'est qu'un pur souverain constitutionnel sans aucune puissance effective (pp. 203 *et seq.*). Combien d'observations curieuses sur cette vie confuse, difficile à débrouiller et à connaître, des États, des paroisses et des townships! Ici l'exposé des extraordinaires limitations apportées par la constitution fédérale aux prérogatives fiscales des États (pp. 195-200); là, celui de l'activité législative et politique sans contrôle de la commune (township), ou de l'étrange complexité de l'administration municipale des villes (p. 241-2). Nous n'en finirions pas si nous essayions

de signaler tout ce qui est digne d'intérêt; nous terminerons plutôt en citant une de ces formules, brillantes et solides à la fois, par où l'auteur sait animer et colorer ces arides études de droit et de sociologie : « Le libre et large foisonnement des initiatives, voilà ce que cette société doit avant tout se ménager pour atteindre ses fins; l'ordre lui plaît moins que la vie, la production l'intéresse plus que la possession, la conservation la passionne moins que le jeu. » (p. 254.)

Percy Bate. — The English Preraphaelite Painters, their Associates and Successors. London. George Bell and Sons. 1901.

Cette réédition d'un livre publié en 1899 en consacre le succès en Angleterre. Il nous semble qu'il est de nature à intéresser de nombreux lecteurs étrangers. Plusieurs ouvrages français nous ont parlé récemment du groupe curieux des Pré-Raphaélites; mais cette étude complète et méthodique coordonne et précise utilement des notions un peu éparses. D'un style simple, et sans faire montre de prétentions ambitieuses, Mr. P. Bate nous présente tour à tour les différents adeptes de la secte : d'abord le fondateur, ce bizarre, dur, inélégant mais original et puissant Ford Madox Brown; puis Holman Hunt, le plus fidèle tenant des premières doctrines; J. E. Millais, qui traversa l'école, mais ne la quitta point sans en emporter une profonde empreinte; Dante Gabriel Rossetti, l'idéaliste, qui, par ses œuvres et par les élèves qu'il suscita, donne au groupe les caractères essentiels sous lesquels l'individualité s'en est cristallisée dans l'esprit du public; puis vient la théorie des « frères » qui se sont associés à l'œuvre de régénération, et des disciples qui, après les premiers pionniers, ont perpétué leur doctrine ou témoigné de leur influence : Edward Burne-Jones *in primis*, et bien d'autres, dont quelques rares survivants.

Les commentaires critiques de M. Bate sont judicieux et sobres. Ce qui fait surtout la richesse du volume, ce sont les nombreuses illustrations où, mieux que par des paroles, on peut apprendre à connaître cette école contemporaine anglaise, qui ne vient guère nous visiter et qui, même en Angleterre, ne se révèle dans aucun musée tel que notre Luxembourg. Cent sept planches, dont deux en photogravure et les autres en phototypie, nous donnent, pour la somme de 5 shellings, une petite galerie très convenable de la peinture anglaise au XIXe siècle.

En somme, en dépit de quelques imitateurs sporadiques, on peut aujourd'hui considérer l'école Pré-Raphaélite comme bien morte; mais M. Bate a raison d'y signaler un des mouvements les plus intéressants et une des influences les plus fortes du siècle qui vient de finir. L'effort des « frères » a rendu la vie à la peinture anglaise en lui proposant un idéal élevé, en l'arrachant à l'imitation banale des modèles académiques, aux reproductions mécaniques d'effets usés, au goût du joli et du sujet sentimental ou ingénieux. Mais il a eu aussi sur l'art européen tout entier une très grande influence. C'est de Madox Brown et de ses disciples qu'est venue la recherche des effets de plein air; c'est à leur palette, en même temps sans doute qu'à l'action des aquarellistes japonais, qu'a été dû tout d'abord cet éclaircissement des tons, cette recherche des couleurs vives et chantantes, par lesquels la peinture a été transformée au cours des quarante dernières années. Enfin, c'est de la confrérie des Pré-Raphaélites qu'est partie, avec William Morris et Burne-Jones, cette rénovation de l'art industriel dans plusieurs de ses branches, que l'on désigne sous le nom d'art moderne.

Nous avons appris avec intérêt, dans l'une des notices du volume, que Madox Brown avait étudié à Paris sous Delacroix. L'influence du grand décorateur romantique apparaît moins, dans l'œuvre raide et têtue du

maître anglais, que celle des vieux flamands qu'il a connus dans ses séjours d'étude à Bruges, Gand et Anvers.

A la page 64, une reproduction d'un tableau de Frederick Sandys (celui que D. Rossetti déclarait le plus grand dessinateur du jour), nous montre, sous ce titre : *Amor sacramentum*, une figure d'un symbolisme assez obscur, dont la silhouette, la pose et l'allure rappellent étrangement le *Jason* de Gustave Moreau.

F. J. Snell M. A. — The Age of Chaucer (1346-1400), with an Introduction by J. W. Hales, Professor of English Literature at King's College, London. London, George Bell and Sons, 1901.

En dehors de la grande figure de Chaucer lui-même, l'âge auquel son nom est ici attribué ne fourmille pas de sujets intéressants. M. Snell a fait cependant un livre de lecture agréable, qui tiendra honorablement sa place dans la collection des Manuels de Littérature anglaise que publie la maison G. Bell. Son étude de Chaucer est très soigneuse et très copieuse. Nous lui reprocherions même quelque abus dans l'analyse et l'interprétation des caractères mis en œuvre par le vieux maître. Après tout, Chaucer n'est pas un Shakespeare; la psychologie de ses personnages ne supporte guère, ou au moins ne comporte pas, une étude trop fouillée, et nous suivons sans grand intérêt la discussion engagée entre M. Jusserand qui voit dans Griselda « Patience sans plus... Patience faite épouse », et M. Snell qui voit en elle aussi une femme (non pas seulement une épouse) et une mère (p. 156-7). Mais au prix de ce léger excès nous gagnons un exposé très complet, accompagné d'une appréciation judicieuse de l'œuvre si complexe de Chaucer.

Sur les autres écrivains et sur la vie littéraire de ce XIVe siècle obscur, confus et gauche, ce petit volume fournit nombre de renseignements instructifs ou piquants. L'introduction nous offre un tableau vigoureusement tracé de l'état d'anarchie de la littérature, et même de la prosodie, jusqu'au jour ou Chaucer donna l'exemple qui put servir de norme. — *Nil novi*, pensons-nous une fois de plus en trouvant dans Lawrence Minot un Rudyard Kipling du milieu du XIVe siècle. Il est aussi « impérialiste » que son successeur, mais il a sensiblement moins de talent. Notre Deschamps, son contemporain, est aussi le prototype d'une lignée nombreuse d'écrivains touchant à la politique. Il prédisait déjà la ruine imminente de l'Angleterre et avait, je crois bien, son petit plan de débarquement.

Puis passeront Gaulois le bras marin,
Le pauvre Anglois détruiront si par guerre
Qu'adonc diront tous passant ce chemin :
Au temps jadis était ci Angleterre. (p. 11.)

Très amusant, dans son érudition solide, est le chapitre III dont le début est consacré à sir John Maundeville. Il fut (selon une formule répétée par tous les manuels) « le père de la prose anglaise ». Seulement il n'a jamais existé. Il est une des premières en date de ces mystifications qui abondent dans l'histoire de la littérature anglaise. Ses « Voyages sur mer et sur terre » ne sont qu'une traduction et une adaptation des récits d'un Français, Jean de Bourgogne ou Jean à la Barbe; et l'auteur original n'a lui-même jamais voyagé qu'en imagination et grâce aux narrations des gens qui avaient vu ou prétendaient avoir vu. Il n'en est pas moins vrai que cette imposture fut le livre le plus populaire en Angleterre pendant au moins deux siècles, et que sir John Maundeville désigne à la fois un être imaginaire et le père de la prose anglaise.

Ce n'est pas seulement à l'Angleterre, mais aussi à la littérature du continent que s'applique cette observation épigrammatique de M. Snell : « The men of the Middle Ages loved middle-men. They did not know Homer; they knew Dictys and Dares. They did not read Livy; they read Orosias, and doubtless esteemed him better. They neglected Plato, and studied Boethius. » (p. 56). — Dans cette lecture des auteurs médiocres, il semble qu'ils aient mal appris le latin. Chaucer, ayant à traduire : « *Fugiens periculosam Sortem sedis amœnæ, Humili domum memento, Certus figere saxo* » rend cela par : « Donc, si tu veux fuir l'aventure périlleuse, je veux dire celle du monde, pense bien à fixer certainement ta maison de site joyeux dans une pierre basse » (p. 57). — Le chapitre IV traite du théâtre : les renseignements curieux y abondent. Les sceptiques qui ont ri du char de Thespis devraient revenir à de meilleurs sentiments : le mot « pageants » ou « pagonds », du vieux théâtre anglais, désignait bel et bien, non seulement les pièces, mais aussi la scène à deux étages, montée sur roues, que l'on roulait d'une rue à l'autre. Dans le *Jugement du Christ* il y avait deux « pagonds » pour les tribunaux respectifs de Pilate et d'Hérode, et les acteurs allaient de l'un à l'autre. Une indication scénique porte : « Ici Hérode se livre à un transport de fureur sur le « pagond » et aussi dans la rue. — Dans les « Miracles » le costume des personnages nobles est imité, dit M. Snell, des bonshommes en pain d'épice. Notre-Seigneur, par exemple, porte une robe de peau de mouton blanche, une perruque dorée et une barbe dorée; on avait même, pendant un certain temps, doré la figure (p. 98).

Gower reçoit le traitement qui convient au plus important des auteurs de ce temps après Chaucer. Il nous a semblé que le critique lui assignait le rang qui lui est dû, évitant, à la fois, un enthousiasme injustifié et un dénigrement excessif. Il signale la curieuse découverte faite récemment par Mr. G. C. Macaulay, de ce poème français le *Mirour de l'Omme*, qui rehausse quelque peu la valeur poétique du vieux Gower, en même temps qu'il fournit un document précieux pour l'histoire des deux langues. Ce n'est pas en français de Paris que le *Mirour* est écrit, mais dans le français qu'on écrivait et parlait outre-Manche, le français de « Stratford-at-Bowe », comme dit Chaucer. Les différences de ce dialecte avec le français de France seraient sans doute importantes à étudier. M. Snell note, là et dans les *Cinkante Balades* du même Gower, des accents mieux marqués et un rythme plus accentué que dans la poésie du continent. — Chaucer avait d'ailleurs l'usage d'un français moins insulaire, tant à cause de ses voyages officiels que parce que, comme l'établit M. Snell, il a dû très probablement étudier à l'Université de Paris (p. 127).

Geoffrey Chaucer. — The Complete Works, edited from numerous manuscripts by the Rev. Walter W. Skeat. Oxford : At the Clarendon Press. London, Henry Frowde, Amen Corner. E. C. 1901.

Ce volume est une réimpression du « Student's Chaucer » de 1895, avec correction des errata et addition d'un fac-similé d'un beau manuscrit où nous voyons un portrait du vieux poète. On n'a pas à faire l'éloge d'une édition à laquelle M. Skeat a donné ses soins. Il est l'autorité sans rivale pour tout ce qui se rapporte à Chaucer.

L'ouvrage, sous sa forme légèrement modifiée, rentre dans une série « The Oxford Poets » d'un extrême bon marché, puisque ces gros volumes in-8° sont vendus 3 schellings 6 pence.

William John Courthope, C. B., M. A. **Life in Poetry : Law in Taste.** London. Macmillan and Co. 1901.

Dans ce fort volume de 450 pages d'un grand format, l'ex-professeur de poésie de l'Université d'Oxford a publié la série des leçons faites par lui, de 1895 à 1900. Il ne s'agit pas ici de considérations historiques comme celles qui dominent l'*Histoire de la critique* du professeur Saintsbury, ou l'*Histoire de l'esthétique* de M. Bosanquet ; mais, chose beaucoup plus rare en Angleterre, d'une construction systématique, d'une philosophie de l'art et, simultanément, d'un code du goût littéraire.

Le savant professeur apporte à cette tâche une érudition qui n'est pas limitée au domaine des lettres anglaises, et une énergique volonté qui ramène aux principes exposés dès le début, les manifestations multiples et fuyantes de l'art et du génie. Dire que tout nous a convaincu dans cette tentative hardie, cela ne serait pas exact. Nous n'avons pas toujours pu suivre le théoricien dans les considérations sur lesquelles il fonde les prémisses de son raisonnement ; nous avons eu souvent des réserves ou des objections à formuler en lisant les pages où il justifie l'application de ces principes aux faits de l'histoire littéraire. Essayer une discussion suffisante d'une œuvre aussi importante ne serait pas possible dans les limites d'un de nos comptes rendus. Nous voudrions au moins résumer les idées dominantes du travail et présenter, sur un ou deux points capitaux, les objections qui nous semblent s'imposer.

C'est une loi générale, ou un instinct dominant de notre nature, qui, d'une part, pousse l'artiste à introduire, dans son imitation de la nature, « l'idée » de son propre esprit, et qui, d'autre part, permet au critique d'exiger que l'imitation artistique exprime le sentiment général de ce qui doit être. Telle est la loi aristotélienne de l'Universel.

Chaque chef-d'œuvre a cependant une vie propre qui le distingue de tout autre. C'est que l'Universel, bien qu'ayant une existence absolue, ne peut être réfléchi qu'à travers des esprits divers. Il y a là une loi qu'Aristote ne pouvait observer : la Loi du Caractère national. Un grand artiste est un homme qui, dans la vision de l'Universel, représente fidèlement la somme de la vie nationale.

Il faut, pour que la critique puisse appliquer ces deux grandes lois au jugement des œuvres, admettre le principe d'autorité. La poétique d'Aristote doit être le bréviaire du critique. Il faut, dans d'autres sources (les critiques éminents des différents peuples modernes), étudier les conditions requises par la Loi du Caractère national.

Telles sont les idées fondamentales qui soutiennent ou conduisent la discussion de M. Courthope dans des chapitres aux sujets un peu hétérogènes. La vie dans la poésie, par exemple, est divisée en ces quatre parties : la conception poétique, l'expression poétique, la décadence poétique, la poésie et le peuple. La loi dans le goût donne occasion aux études suivantes : Aristote comme critique, l'idée de la loi dans la poésie française, dans la poésie allemande, dans la poésie anglaise, Chaucer, Milton, Pope, Byron et Tennyson.

Une fois de plus nous retrouvons ici ces notions fallacieuses où un faible appoint de vérité se mêle à tant d'inexactitude, qui pèsent sur la critique depuis que Taine a revêtu d'une forme brillante certaines pensées allemandes. M. Courthope prend lui aussi son portrait du Français chez J. César, et sa psychologie du Prussien chez Tacite. On a le droit de croire que ces types humains se sont considérablement modifiés au cours des siècles. Mais surtout, ce qu'il ne faut pas se lasser de redire, puisqu'on ne se lasse pas de le méconnaître, c'est que ces considérations générales, ces observations par où l'on dégage d'un ensemble d'êtres un type moyen, ne peuvent, à aucun degré appréciable, rendre compte de ce qui, par nature et par essence, dépasse et défie les déterminations moyennes, à savoir le génie. On pourrait

peut-être nous expliquer pourquoi la foule, à peu près anonyme, des artistes destinés à l'oubli, a produit, à telle époque et dans tel pays, tels travaux ; mais on ne réussira pas à expliquer, de cette façon pseudo-scientifique, l'originalité du génie, et c'est là presque tout ce qui compte, quand il s'agit d'art. Quand on aura minutieusement et soigneusement établi ce que c'est que l'esprit français (sans s'apercevoir que le plus souvent c'est d'après les productions même qu'il s'agit d'expliquer qu'on se sera formé l'idée qu'on a de cet esprit), il restera à établir comment Rabelais, Saint-Simon, Balzac et Victor Hugo ont produit des œuvres en si violente contradiction avec les caractères proclamés de la race. M. Courthope n'aborde pas le problème. Il aime mieux étudier le romantisme français chez Théophile Gautier que chez Hugo, encore ne connaît-il que le Gautier d'*Emaux et Camées*, quand il ne voit chez lui qu'un peintre en mots (p. 247).

Ce même défaut (conclusions trop hâtives appuyées sur des énumérations imparfaites) nous a plusieurs fois frappé. L'auteur oppose, dans la littérature de la France monarchique, l'élément aristocratique à l'élément bourgeois. Il refuse au premier les qualités masculines de l'imagination, et il énumère : Ronsard, Voiture, Chapelain, Saint-Amant. Mais pourquoi s'arrêter là ? Saint-Évremond, Bossuet et Saint-Simon manquent-ils de virilité, ou faut-il voir en eux des représentants de l'élément bourgeois ? Signalons enfin à l'auteur quelques erreurs de détail : Jean de Meung n'était pas un bourgeois (p. 225) mais un frère prêcheur. — Voltaire et Diderot sont présentés (p. 231) comme s'étant efforcés en vain de révolutionner le goût français en matière de drame. Passe pour Diderot, mais Voltaire trouvait parfait le théâtre de Racine et très estimable celui de Voltaire. — « Anatole France aurait fait les délices de l'hôtel de Rambouillet » (p. 250) est une hérésie qui fera bondir les nombreux admirateurs que compte en Angleterre notre éminent écrivain. — J'avoue ne pas comprendre le sens de cette expression : « D'Aubigné, the greatest Huguenot writer of *Mediœval* France. » (p. 289). — Il y a quelque chose de singulier à présenter l'œuvre de Swinburne comme une réaction contre celle de... Wordsworth (p. 139). — Un commentaire d'un vers de Tennyson (p. 155) est bien fait pour surprendre. D'abord, il est inexactement cité, avec le sujet au singulier au lieu du pluriel : *But as the linnet sings;* puis M. Courthope croit que le poète a voulu dire : « Je chante sans travail et sans art. » Le sens est manifestement : « Je chante pour satisfaire un besoin de mon cœur, et non, comme d'aucuns le supposent, par dilettantisme égoïste ou par recherche de la gloire. » — N'est-ce pas aussi par une véritable erreur d'interprétation que le critique apprécie et blâme la pensée de Tennyson dans l'expression que lui en fournissent « Locksley Hall » et « Maud » ? Nous pensions que cette vieille erreur des critiques de 1855 ne trouvait plus de partisans, et qu'on ne songerait pas aujourd'hui à s'indigner contre le poète à cause des extravagances plus ou moins malsaines que débitent, non pas lui, mais des personnages créés par son imagination.

Il n'en reste pas moins, en dépit de ces réserves et de ces critiques, un ouvrage de haute portée qui remue des idées et qui offre, chose assez rare en Angleterre, une tentative d'organisation systématique de l'esthétique et de la critique.

Andrew Lang. — Alfred Tennyson. Edinburg and London. William Blackwood and Sons. MCMI.

Parmi les ouvrages déjà nombreux que les biographes et les critiques ont consacrés à Tennyson, le petit livre écrit par Mr. Andrew Lang, pour la série des « Modern English Writers », mérite d'occuper un rang à part. Il est écrit avec une bonne humeur et un esprit que le sujet a rarement

inspirés. On pourrait se plaindre d'en trouver le style entaché de ce qu'on appelle en Angleterre « journalese »; mais y a-t-il ici un motif légitime de plainte? La biographie de Tennyson n'appelle pas un déploiement d'érudition morose; et, si M. Lang apporte de l'enjouement à l'appréciation des œuvres, il ne se laisse pas aller cependant à un traitement frivole et irrespectueux d'un poète pour lequel il professe la plus vive admiration.

Le biographe déclare s'appuyer entièrement sur la vie qu'a publiée lord Tennyson, le fils du poète. Disons qu'il a ajouté bon nombre de choses à ce résumé : d'abord cet agrément de style que Mr. Lang apporte aux sujets les plus divers; un persiflage de bonne compagnie pour réfuter des erreurs malveillantes, comme celles dont s'est rendu parfois coupable le malheureux Lockhart; puis des habitudes et une discipline d'historien, qui lui servent à redresser les renseignements inexacts d'autres critiques (M. Frederick Harrison est ainsi plus d'une fois bâtonné); enfin une autorité éminente sur des questions très spéciales, qui trouve ici à s'exercer. L'ethnographe qu'est M. Lang nous apprend ainsi que la doctrine de l'évolution est beaucoup moins moderne et occidentale qu'un vain peuple ne pense. L'exposé très net qu'en fait Tennyson dans *In Memoriam* est antérieur d'au moins dix ans à l'apparition du grand ouvrage de Darwin. Nous connaissions de nombreux précurseurs depuis Lamarck jusqu'à Pythagore; mais nous apprenons, grâce à M. Lang, qu'une tribu de très humbles sauvages, les Arunta de l'Australie centrale, ont une doctrine évolutionniste très nettement établie. Le renseignement est plus piquant qu'utile; mais l'étude, par laquelle l'auteur conclut à la vigoureuse et hardie indépendance d'esprit du penseur chez Tennyson, est très nourrie et très concluante. — M. Lang était aussi tout désigné pour traiter de ces « trances », de ces états psychiques particuliers que Tennyson éprouvait parfois, et qu'il a prêtés à quelques-uns de ses personnages. L'analyse du psychologue dépouille ces phénomènes du caractère mystérieux que le poète aimait à y voir. C'est pure « dissociation », et nombre de littérateurs y ont été sujets, entre autres G. Sand et Musset, qui n'avait que cela de mystique.

Les appréciations critiques ne visent pas à une profonde originalité; elles sont toujours saines, justes, d'une bienveillance qui n'exclut pas la clairvoyance. Le point sur lequel nous serions le plus tenté de chercher querelle à M. Lang est même le jugement sévère qu'il porte en quelques lignes un peu dédaigneuses sur le *Saint Siméon Stylite* des « Poèmes » de 1842. Il nous semble que le critique est injuste pour ce monodrame admirable, où l'étrangeté du sujet ne diminue en rien la puissance d'analyse et d'évocation de cette âme d'anachorète, que déchiraient l'orgueil et l'humilité, l'égoïsme et l'abnégation, la sainteté et la folie.

Reliure élégante, joli papier, prix très modéré, voilà encore de quoi recommander le volume. J'allais ajouter impression parfaite : j'ai cependant relevé (p. 96) un « what » qui doit usurper la place de « which », et (p. 169) « knight's » qui doit être lu « knights' ». — Mr. Lang parle des ruines du Louvre (p. 168) quand il veut dire « des Tuileries ».

Maurice Courcelle. — Disraëli. Paris. Félix Alcan. 1902.

Ce volume est un de ceux qui inaugurent une collection de biographies consacrées aux ministres et hommes d'État. Assurément il était juste que Disraëli y figurât tout d'abord à côté de Bismarck et de Gladstone. M. M. Courcelle nous donne un portrait animé et bien vivant de ce personnage si curieux. Quelle carrière étrange et quelle destinée paradoxale que celle de ce dandy devenu un des grands politiques du siècle, de ce romancier dilettante appelé à gérer les plus graves intérêts d'une puissante nation, de ce sémite adopté

pour chef par l'aristocratie la plus jalouse et la plus fermée! L'auteur de cette étude a conçu pour son héros la plus vive admiration; et, là même où nous croyons y trouver quelque excès, nous ne nous plaindrons pas. Pour arriver à bien connaître et à bien comprendre une âme, il n'est sans doute pas superflu de ressentir pour elle de la sympathie. Mais M. Courcelle est injuste pour tout ce qui a pu faire obstacle à Disraëli. Robert Peel, tout d'abord, est sévèrement jugé pour un acte qui, aux yeux de beaucoup, est son plus grand titre de gloire. Chef du parti conservateur, il a fait voter, avec l'appui des libéraux, l'abolition des droits sur les céréales. Il a par là, au prix de sa popularité et en y perdant le pouvoir, tiré son pays d'une crise très dangereuse. M. Courcelle aime mieux croire à une maladresse de tactique inspirée par un calcul égoïste. Il crie à la palinodie, sans songer que le même changement d'attitude a valu à Disraëli les mêmes reproches quand, quelques années plus tard, il prenait au programme des libéraux un projet d'extension du droit de suffrage et faisait voter, avec leur appui, une loi électorale plus libérale que celle contre laquelle l'opposition conservatrice avait lutté. C'est surtout le grand adversaire de Disraëli, William Gladstone, que M. Courcelle prend volontiers à parti. Il ne nous semble pas qu'il reste alors historien impartial. Ses propres opinions et ses manifestes préférences pour les inspirations politiques de l'homme d'État conservateur faussent ses jugements sur le libéral. Après avoir noté que, dès 1845, Gladstone se pose en partisan convaincu du libre-échange, l'auteur ajoute cette réflexion surprenante : « Il vivra assez pour constater lui-même l'insuffisance sinon la faillite de son système. » (p. 93). Ailleurs, M. Courcelle nous montre Gladstone redevenu « Premier » après la chute de Disraëli en 1868. « Il s'acquittait consciencieusement du rôle de démolisseur... » (p. 133). Dans l'énumération de ces actes de vandalisme, on est étonné de voir des améliorations aussi sages et aussi indiscutables que le désétablissement de l'Eglise anglicane en Irlande, la suppression de l'achat des grades dans l'armée, l'abolition des « tests « religieux dans les universités, et (ce qui semble bien être une construction plutôt qu'une démolition) l'établissement du vote secret. — C'est de la politique extérieure de Gladstone que parle ailleurs M. Courcelle : « ce gouvernement de philosophes qui... avait subi sans protester les conditions des États-Unis dans l'affaire de l'Alabama. » (p. 137). Que faut-il entendre par là ? Y avait-il humiliation à remettre à l'arbitrage d'un tribunal cosmopolite une question très controversée de droit international et un règlement de purs intérêts matériels ? Ou bien le tribunal de Genève ayant prononcé (assez injustement, on l'a su plus tard), le gouvernement anglais aurait-il dû se soustraire à l'exécution d'une sentence sollicitée par lui ? — M. Courcelle est sévère pour les hommes d'État « philosophes ». Ce Gladstone, qui a « déchaîné le fanatisme humanitaire » (p. 155) ne perd pas trop aujourd'hui à être comparé à des successeurs moins embarrassés d'humanitairerie et de philosophie. — Trop sévère pour l'un, M. Courcelle est trop indulgent pour l'autre quand il apprécie en quelques mots très brefs la guerre contre les Zoulous et l'annexion du Transvaal. C'était là un crime de lèse-humanité; ce fut le point de départ du long conflit entre les républiques boers et le gouvernement britannique; et ce sont les élèves de Disraëli qui, s'inspirant de sa politique, ont créé un état de choses qui n'est favorable ni aux intérêts ni à l'honneur de leur patrie.

La politique française est aussi parfois jugée avec une sévérité excessive. Sans doute il est regrettable que la France n'ait point profité de l'offre du Khédive et ait laissé Disraëli acheter, pour 100 000 000 de francs, les actions de Suez vendues par Ismaïl. Mais il est bien clair que ce qui a été facile à l'Angleterre eût été extrêmement difficile à la France. Quelles protestations

n'aurait pas soulevées un pareil acte de la part de l'Allemagne hargneuse et désireuse de renouveler le conflit, de la part de l'Italie et de l'Autriche inquiétées par cet accroissement de l'influence française dans la Méditerranée, de la part aussi de l'Angleterre qui venait, grâce à la reine et à Disraëli, de nous sauver, d'accord avec le tzar, d'un terrible danger.

Sur plusieurs points d'histoire encore nous aurions à faire des réserves. Quelles sont ces « spoliations et ces ignominies » auxquelles l'église anglicane a été exposée pendant le XVIIIe siècle? (p. 30.) — Faire du paupérisme un fruit de la Réforme (p. 42) est un cliché souvent employé par les écrivains catholiques en Angleterre, mais ils n'ont jamais établi solidement qu'il n'y eût pas de paupérisme dans ce pays avant la Réforme, ni que ce fléau soit épargné aux pays qui sont restés à l'écart de la révolution religieuse.

Ces divergences d'opinion ne nous ont pas empêché de trouver un vif intérêt à cette étude fort bien documentée où se trouve résumée une période importante de l'histoire de l'Angleterre et du monde.

Beatrice Harraden. — The Fowler, annotated by C. Grondhoud and P. Rooda, teachers of English at Amsterdam and Groningen. P. Noordhoff. Groningen. 1900.

La bibliothèque d'auteurs contemporains dont nous avons signalé, il y a quelques années, les premiers volumes, se développe, fidèle aux principes posés par les éditeurs. *The Fowler* (l'Oiseleur), de Miss Harraden, fournit aux élèves l'occasion de lire un roman contemporain, avec le secours de notes claires, judicieuses, suffisamment explicites, et assez discrètes pour ne pas nuire à l'intérêt du récit. Quelques signes diacritiques guident la prononciation sans défigurer les mots; l'impression est remarquablement exacte (à signaler cependant *présemptions* (p. 60). — Nous aurions voulu voir noter certaine particularité du style de l'auteur, où les élèves trouveront une déviation à la règle grammaticale qui leur a été enseignée; c'est l'emploi invariable de *as* avec la négation dans le comparatif d'égalité.

A. E. H. Swaen, teacher at the R. H. B. S. at Nijmegen. **A short History of English Literature**. P. Noordhoff, Groningue, 1900.

La même entreprenante maison hollandaise nous adresse ce petit volume, qui résume, en moins de soixante pages, les faits essentiels de l'histoire de la littérature anglaise. Le résumé ne peut être que fort succinct, on le comprend; mais la disposition typographique est ingénieusement combinée pour faciliter l'étude de ce compendium, dont le prix est de cinquante centimes.

Herbert B. Adams. — The Church and Popular Education (Johns Hopkins University Studies). Baltimore. The Johns Hopkins Press, 1900.

Encore une de ces études par lesquelles la grande fondation américaine accumule les documents que pourront mettre en œuvre les historiens. La table des matières, ajoutée au titre, suffira pour indiquer au lecteur ce que renferment ces pages : 1° Introduction historique; 2° Types de l'Église institutrice ou éducatrice; 3° L'œuvre éducatrice des églises de Baltimore; 4° Le devoir d'éducation des Églises américaines; 5° Bibliographie.

Lionel Horton-Smith, M. A. — Hymn by Lord Macaulay

(An effort of his early Childhood hitherto unpublished). Cambridge Metcalfe and Co. 1902.

Nous avons autrefois rendu compte d'un travail très différent de M. Horton-Smith : une étude sur un mot de la langue osque, à l'occasion de laquelle l'auteur avait exposé de curieux rapprochements entre le français et la langue parlée en Écosse. Aujourd'hui c'est une petite curiosité littéraire que nous offre l'érudit avocat. Il appartient à la famille du poète-historien-homme politique, T. B. Macaulay, et a voulu faire connaître au public un hymne écrit par son illustre parent à l'âge de 7 ans 1/2. La petite brochure contient un fac-similé de l'écriture, une transcription en caractères d'impression; quelques notes explicatives de l'éditeur et de courts extraits des deux revues, l'une anglaise et l'autre américaine, qui ont eu la primeur de cette menue révélation. Nous savions, par la biographie de Trevelyan, combien avait été précoce, chez Macaulay, le talent littéraire. Le petit poème nous en fournit une preuve nouvelle; ce qui ne veut pas dire qu'il soit par lui-même d'une haute valeur.

LÉON MOREL.

LITTÉRATURE COMPARÉE

Annales internationales d'histoire. Collection des Mémoires communiqués au *Congrès international d'Histoire comparée* (Paris, 1900). 6e SECTION : **Histoire comparée des littératures.** Paris. Librairie Armand Colin, 1901, in-8°.

Un congrès d'Histoire comparée s'est tenu à Paris pendant l'Exposition de 1900. Une des sections de ce Congrès s'occupait de l'histoire comparée des littératures : M. Gaston Paris en avait accepté la présidence d'honneur et M. Brunetière la présidence active. Les travaux présentés à cette section font l'objet de la publication dont je rends compte ici. Ils composent un volume intéressant et instructif. On y trouve une éloquente conférence de M. Brunetière et l'analyse d'une improvisation de M. Gaston Paris, qui malheureusement n'a pu être reproduite *in extenso*. MM. Mistriotis, de l'Université d'Athènes, et Puglisi Pico, d'Aciréale, ont donné deux études un peu à côté de l'objet précis du Congrès; l'une, sur la question de savoir quel est le plus ancien drame de Sophocle, où l'érudition précise se complète par un essai délicat de critique conjecturale; l'autre, sur une interprétation scientifique des sources de l'élégie et de la poésie de la douleur, court fragment d'une ample étude où l'on retrouve le goût original de la critique italienne qui aime à imposer une forme scientifique aux idées générales les plus larges. M. Kont, professeur au collège Rollin, qui réserve pour un grand ouvrage qu'il prépare sa substantielle communication sur *Voltaire en Hongrie*, ne nous donne ici que quelques indications sèches. M. Bouvy, chargé de cours à l'Université de Bordeaux, se contente de nous énumérer brièvement les quatorze traductions italiennes de la *Zaïre* de Voltaire; nous regrettons qu'il n'en ait pas fait la comparaison avec l'original par une crainte excessive d'abuser de l'attention du Congrès. M. de Sarran d'Allard, de la Société scientifique et littéraire d'Alais, nous analyse une curieuse adaptation portugaise du *Tartuffe*, faite par le poète Castilho. M. Latreille, professeur au lycée de Lyon, nous parle en fin lettré de l'imitation que George Sand a donnée de la comédie de Shakspeare *Comme il vous plaira*. M. Redard, de l'Université de Genève, dans un essai abondant et chaleureux, se plaint de l'insuffisance des traductions et des repré-

sentations de Shakspeare dans les pays de langue française, et esquisse le plan séduisant d'une association populaire des amis de Shakspeare pour tous ces pays. M. Jules Keiffer, professeur à l'Athénée de Luxembourg, nous révèle des voisins que nous autres Français devrions avoir un peu honte d'ignorer : ce vaillant petit peuple luxembourgeois dont le français est la langue officielle, et qui parle un dialecte dont il s'efforce de préserver l'existence contre l'allemand moderne, plus illustre, mais plus jeune. Nous comprenons, grâce à M. Keiffer, ce qu'a d'originalité et de respectable antiquité la langue luxembourgeoise; nous assistons aux efforts des lettrés patriotes pour créer une littérature nationale; et je ne puis que m'associer au souhait de l'éminent professeur, qui croit le parler populaire en état de tout exprimer, et voudrait en préparer l'emploi littéraire par une systématisation très simple de l'orthographe. Très neufs aussi pour nous et tout pleins d'enseignement sont les articles de M. Wrangel, de l'Université de Lund (aperçu de l'influence française sur la littérature suédoise), et de M. Tchobanian (l'influence de la littérature française dans la littérature arménienne contemporaine). M. Johan Vising, recteur de l'École supérieure de Gothembourg, nous donne en quelques pages un magistral rapport sur le *français en Angleterre* (l'anglo-normand) : il indique avec une compétence particulière les problèmes auxquels ce délicat sujet donne lieu, et les directions dans lesquelles des solutions exactes doivent être cherchées. Je signalerai enfin deux études qui apportent des résultats nouveaux et importants sur deux points de notre histoire littéraire. M. Wilmotte, de l'Université de Liège, expose les origines du théâtre comique en France : il montre par une argumentation très forte, toute fondée sur les faits, comment l'élément comique n'a pas été introduit du dehors artificiellement dans le théâtre religieux, mais s'y est développé naturellement grâce à des germes de gaieté contenus dans les plus anciens drames latins. M. Vianey, professeur adjoint à l'Université de Montpellier, a recherché les sources italiennes de l'*Olive*, et nous étale les preuves multiples de l'attention avec laquelle Du Bellay lisait, pour les démarquer, l'Arioste et les sonnettistes italiens. Il a écrit ainsi une page précise et essentielle de l'histoire de l'influence italienne dans la formation de notre littérature moderne. Voilà le bilan du Congrès d'Histoire littéraire de 1900. On voit qu'il n'a pas été inutile, et que le recueil des travaux qu'il a suscités sera souvent consulté avec profit.

GUSTAVE LANSON.

HISTOIRE

D'Arbois de Jubainville. Principaux auteurs de l'Antiquité à consulter sur l'histoire des Celtes. Paris, Fontemoing, in-8 de XVI-344 p. [paru en 1902, non daté.]

C'est le douzième volume de ce célèbre *Cours d'Antiquités Celtiques* que M. d'Arbois de Jubainville poursuit depuis vingt ans avec la collaboration de MM. J. Loth, Duvau, Dottin, F. Loth, Grammont. Celui-ci est l'œuvre de M. d'Arbois seul. Il renferme les leçons professées par lui au Collège de France dans l'hiver 1900-1901 : la forme de l'enseignement oral, claire, ordonnée, agréable et familière, est conservée. L'auteur traite, dans ce volume, des sources écrites de l'histoire de la Gaule et des Gaulois, libres ou romanisés, depuis les origines jusqu'à la fin de l'Empire. Il prend l'un après l'autre tous les écrivains qui ont parlé des Celtes, indique dans quelles cir-

constances et de quelle manière, marque le degré de confiance qu'ils méritent, discute leurs principales assertions. Le premier en date est Homère, puisque la doctrine courante est que l'étain, κασσίτερος, est non pas seulement breton d'origine, mais celtique de nom; le dernier est l'Aquitain Marcellus Empiricus, contemporain de Théodose, qui nous a laissé de curieuses formules en langage populaire. Le livre de M. d'Arbois est donc le très intelligent commentaire du tome Ier de dom Bouquet et du recueil de Cougny, mais de ces recueils revus, corrigés et complétés. Il permet d'entrer de plain-pied dans l'étude de l'histoire de la Gaule. C'est un grand service, et un nouveau, rendu par M. d'Arbois à tous les curieux de nos antiquités nationales. Et ce livre, avec de nombreuses remarques de détail dont tout érudit peut tirer profit, est un « manuel de sources » de premier ordre.

Le Trésor de Boscoréale, par **Héron de Villefosse**. Paris, Leroux, 1899-1902, gr. in-4° de 292 p. XXXVI pl. (Fondation Piot).

Admirable publication, tant par la splendeur du trésor, que par la beauté des héliogravures, et l'importance scientifique du commentaire. Il y a là une contribution de premier ordre à la connaissance de l'art ancien, et aussi de l'histoire du règne d'Auguste. Les figures des vases conservés dans la collection de Rothschild nous font assister à quelques-unes des scènes capitales de ce temps, la soumission des Germains, le triomphe de Drusus, la puissance d'Agrippa. C'est de l'histoire en action, et l'écolier apprendra autant en voyant ces figures qu'en lisant l'inscription du monument d'Ancyre. Puisque l'histoire romaine fait désormais partie du programme de Première, qu'on la fasse à la fois avec les textes littéraires et les œuvres d'art, comme celles du trésor de Boscoréale, mais commentées par M. Héron de Villefosse.

Histoire de Nancy, par **Ch. Pfister**. T. I [allant jusqu'à la mort de René II en 1508]. Paris et Nancy, Berger-Levrault. 1 gr. in-8 de XXIV-750 p., 189 gr., cartes et plan, 1902.

La meilleure des histoires de province ou de ville qu'un érudit français ait publiée depuis un siècle. Elle est faite suivant la méthode précise, patiente, amoureuse du détail et passionnée de l'exactitude, qu'on retrouve dans les excellents livres du XVIIe et du XVIIIe siècle. Aucun fait intéressant Nancy, aucun monument lui appartenant n'est négligé. Quand l'ouvrage sera terminé (deux autres volumes suivront), on aura là une incomparable encyclopédie de tout le passé de cette ville : et une encyclopédie par l'image comme par le texte; car tout ce qui vaut la peine d'être connu, monuments, objets d'art, miniatures, tout est reproduit dans ce livre, et parfaitement. — Aucun dessin de fantaisie, bien entendu. De la même manière, aucune parole de déclamation : c'est le style sobre, franc, objectif, d'un historien de bonne lignée. Ce sont les habitudes de Tillemont appliquées à l'histoire provinciale. Ceux qui connaissent M. Pfister n'ont pas besoin qu'on leur dise que l'histoire locale est toujours rattachée, dans ce livre, à l'histoire générale, sans hors-d'œuvre, avec des phrases précises et concluantes. Enfin, il y a là un chapitre considérable, qui a les dimensions d'un livre, sur l'événement capital de l'histoire de Nancy à cette époque, et capital pour l'histoire générale, les sièges de la ville par Charles le Téméraire. A rapprocher les conclusions de M. Pfister de celles de M. Toutey (Cf. p. 697).

CAMILLE JULLIAN.

Revue des Revues

PHILOLOGIE FRANÇAISE.

Cette *Revue des Revues*, conçue dans le même esprit que celle qui a paru — pour la philologie latine — dans cette même *Revue*, en avril dernier, sous la signature de M. Bornecque, rend compte d'articles qui datent de 1901 et de 1902. Elle n'épuise pas la série des articles publiés jusqu'à ce jour, mais elle se complétera par la suite. A côté de résultats tout à fait certains, nous nous permettons de noter quelquefois des hypothèses, parce que, directement ou indirectement, elles peuvent conduire à des solutions définitives; les auteurs en sont respectivement responsables, et nous nous abstenons de les apprécier.

Nous donnerons très prochainement un travail analogue sur les articles de revue qui concernent l'histoire littéraire.

A. — HYPOTHÈSES ÉTYMOLOGIQUES ET HISTOIRE DES MOTS

Aller. M. Bréal, après avoir rappelé les douze étymologies qu'on a données du verbe *aller*, donne sa préférence à « ambulare » > anler (avec *a* nasalisé). Anler a pu perdre ce qu'il avait de nasal, cf. le mot « année », et « aîné » pour ains-né. L'exemple de tremulare > trembler, objecté par M. Körting, ne doit pas nous arrêter. Le terme militaire ambulare (educebantur ambulatum) a pu être porté en Europe par les légions romaines. Les locutions « ambulare in jus » « bene ambula » ont pu aider à la propagation du mot [*Mém. d. l. Soc. de Ling. d. Paris*, XII, 1901, pp. 1-5].

Caillou. 1. *« coclagu » du grec κόχλαξ et κάχληξ avec déplacement d'accent comme dans κάμηλος > *camélus, a. f. chameil, etc. 2. Mais le béarnais *calhabere* suppose **caclavaria*, le nom de lieu *Chaillevois* (Aisne) suppose *caclavêtum ;* un type *caclavu* est donc possible. Le suffixe est-il latin (cf. octavus) ou gaulois? [A. Thomas. *Romania*, 1901, pp. 1-6].

Calembour. Le mot qui désignait la chose à la fin du XVIIe siècle

semble avoir été celui de *grelot*. A Aix-en-Provence, une « Société littéraire et badine « s'intitule « le Royaume des Grelots ». M. P. Delacrau cite aussi une lettre de Montenoy au poète de Gacon (29-5-1696). Le calembour a été mis à la mode par le marquis de Bièvre [*Rev. des lang. rom.*, 1901, pp. 370-372].

Craché. « C'est son père tout craché » = il ressemble à son père, comme deux crachats se ressemblent (G. Pâris). M. Nyrop et M. Clédat entendent plutôt « comme si son père l'avait craché de sa bouche ». Cf. la locution de l'a. f. « tout poché » = tout imité. [*Rev. d. philol. fr.*, 1901, pp. 308-310].

Farfadet. *Far*, péjoratif (cf. farfouiller) et *fadet* du latin fatus = fatum. Le sens est : déité sans conséquence, petit génie, lutin, Féminin, fadette [H. de Charencey. *Bull. d. l. Soc. d. linguist. d. Paris*, n° 50, mars 1902, pp. 62-63].

Foie. M. G. Pâris a étudié le mot dans les *Miscellanea Ascoli*. M. Clédat ajoute : συκωτὸν est remplacé en latin par fécatum (prononciation pseudo-grecque) > fécitum (*i* s'abrège, devient *é* fermé ; le suffixe *atum* était rare en latin) > fégido (glossaire de Cassel) > fédigo (influence des mots en *igo* du latin *icum*) > fedyo, fège, feide, feire, feie et foie. (Cf. medigo, medyo, mege, mide, mire). [*Rev. d. philol. fr.*, 1901, pp. 235-237[. M. G. Pâris combat l'hypothèse proposée par M. Grammont dans le *Rev. des lang. rom.*, parce qu'elle laisse de côté *fecâtum*, forme que postule le mot employé en Asturie et en Galicie [*Romania*, 1901, pp. 568-569].

Frais, frayer. Frayer, a. f. froiier (de fricare, selon Diez et Körting), polir, un chemin, le rendre uni. Y rattacher les formes *froais*, *froyais*, *froyois*. Mais il faut le distinguer de l'a. f. *frõer*, mettre en pièces, qui n'a pas d'*i*. L'antécédent phonétique peut être fraudare, mais il y a des difficultés de sens. Composé : defrõer. « Défrayer » vient de *frais*, ce qu'on doit payer pour une marchandise endommagée (Cf. les pots cassés) mot d'abord pluriel, avec forme variable pour le singulier (frait, frais, frai) [Tobler, *Sitzungsber. d. Acad. der Wissensch.* Berlin, 1902, 6-2-02, pp. 93-97].

Gouailler. La forme du v. fr. gogailler est à rapprocher de goguer, comme rimailler, criailler, de rimer, crier. Origine d'a. f. et percheron actuel *goguer* : le bas breton *gôgea*, tromper, railler, critiquer, *gôgéer*, railleur, en gallois, *gogau*, satire, *goganous*, moqueur [H. de Charencey, *Bull. d. l. Soc. d. ling. d. Paris*, mars 1902, pp. 59-60].

Gouge. 1. Instrument de fer. 2. Servante. H. de Charencey oppose à l'étymologie de Littré le gaulois *gaiso-n*, jaculum, d'où en français gois, goie, goi, gae, épieu. Succession des sens : instrument de cuisine (rôtissoire), cuisinière, servante. On dit bien : une bonne

lame, un cordon bleu. Le sens de *goujat :* homme sans cœur et sans éducation, s'explique aussi [*Ibidem*, pp. 60-62].

Intérêt. Devrait s'écrire *intérès* (hypothèse de M. Paul Viollet) de interesse. On a dit « propter suum interesse », le verbe « sum » n'ayant pas de participe présent. Les mots devoir, plaisir, etc., sont d'autres exemples de l'infinitif devenu substantif abstrait. Le provençal, le portugais, l'espagnol et l'italien s'accordent avec cette hypothèse [M. Bréal, *Mém. d. l. Soc. d. ling.*, XII, 1901, pp. 74-75].

Maroufler. Coller au moyen de la colle forte; formé de *mar*, péjoratif (margoulette = mauvaise gueule) et *ufla*, béarnais = enfler, donc enfler de travers. Les affiches collées contre la muraille laissent des inégalités [H. de Charencey, *Bull. de la Soc. de ling. de Paris*, mars 1902, p. 62].

Narguer. De nargue, et non inversement ; *ne* et *argue*, subjonctif de ardre ou ardoir, brûler. Pour le sens, comparer calere : peu m'en chaut. N'argue au subjonctif, comme n'en chaille, n'importe. On découvrira peut-être un jour la forme n'argue en a. f. [Tobler, *Sitzungsber. d. Ac. d. Wiss. Berlin*, 6.2.02, pp. 97-101].

Ode. Le mot employé par la Pléiade sans sens précis, spécial, n'a pas été introduit par les poètes de cette école (cf. H. Chamard, *Rev. d'Hist. litt. de la F.*, 1899, p. 21). M. Léon Séché en apporte deux nouvelles preuves : Un texte de Rabelais (1545), III, chap. XXXI et un texte de Jean Bouchet, antérieur à 1532 [*Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 265-267].

Patrie. Le mot n'est d'Alain Chartier que dans une édition de 1661 où le texte des œuvres du poète a été rajeuni. Avant du Bellay, qui a le mérite d'avoir vulgarisé le mot, on le trouve dans C. Gruget 1537, Et. Dolet 1544 et Hugues Salel 1545 [A. Delboulle, *Rev. d'Hist. litt. d. l. F.*, 1901, pp. 688-689].

Rente. Il faut moins rapprocher le verbe *rendre* du verbe *prendre* que du verbe *vendre;* il y a parallélisme exact pour toutes les formes et *rente* est symétrique à *vente* [M. Bréal, *Mém d. l. Soc. d. ling.*, 1901, p. 80].

Talent. Le sens pendant tout le moyen âge a été celui de volonté (cf. *Iliade*, XVI, 658, les textes latins du moyen âge, l'ital. *talento*, et le provençal actuel) [Ejusdem, *ibidem*, pp. 10-11].

Tôt. M. Bréal estime que l'étymologie *tostus*, chaud n'est pas impossible. Qu'on rapproche les modifications sémantiques : λαγγάζω, mollir, faiblir; serus, tard, grave, sérieux; βραδύ, lent en néo-grec, soir; ἀργότερα, plus tard; γρήγορα, éveillé, d'où : vivement [*Ibid.*, pp. 80-81].

Trop. 1) (Dict. g[al]) de l'allemand *thorp*, village. 2) (M. Bréal) de *troupe*. Chez les nègres de la Martinique, « beaucoup » se dit

enpile, à cause des piles de coton qu'ils sont habitués à manœuvrer. Cf. le grec λίαν, trop, de λείαν, quantité de butin [*Ibid.*, p. 66].

Trouver. 1/ MM. Schuchardt, Körting, Meyer-Lübke reprennent l'hypothèse de Diez : turbare. Mais la métathèse, le changement d'*u* en *o*, le traitement du *b* sont de grosses difficultés phonétiques.

2/ MM. G. Pâris et A. Thomas préfèrent tropare, type phonétiquement irréprochable, et pas plus difficile que turbare sémantiquement [A. Thomas et G. Pâris, *Romania*, 1902, pp. 6-13].

B. — PHONÉTIQUE GÉNÉRALE ET HISTOIRE DE LA LANGUE

a) **Chute des dentales intervocaliques en français.** Les romanistes la datent d'ordinaire de l'an 1100 environ. C'est vrai pour l'Ile-de-France. Mais des chartes de Cluny et du pays de Langres permettent de faire remonter la chute du *d* jusqu'au xe siècle et même fin IXe dans la région qui va de Langres à Mâcon [F. Lot, *Romania*, 1901, pp. 481-488].

b) **La forme de la 1re pers. du plur. des verbes en *oms*.** On a essayé (M. Mohl, Prague, 1900) de détruire l'explication analogique depuis longtemps connue, et à y substituer une théorie celtique. On n'y a pas réussi, selon M. G. Pâris [*Romania*, 1901, pp. 578-587].

c) **L'évolution « phonique » du français.** Le français diminue le nombre des syllabes « fermées » au profit des syllabes « ouvertes » (suppression des consonnes qui en précèdent une autre, nasalisation, vocalisation de l'*l*, chute du *t* final). Aussi le français est, de toutes les langues, la plus propre à être mise en musique et la plus expressive (l'accent verbal y étant subordonné à l'accent phraséologique). Mais il perd de plus en plus ces avantages par la chute de l'*e* féminin qui crée partout de nouvelles syllabes fermées [M. Gröber, *Miscellanea Ascoli*, pp. 263-273; cité par G. Pâris, *Romania*, 1901, pp. 571-572].

d) **Onomatopées et mots expressifs.** M. Grammont étudie longuement la valeur expressive des diverses voyelles et consonnes et de leurs combinaisons. Il montre par des exemples que les mots onomatopéiques n'échappent pas, comme on le croit, aux lois ordinaires de l'évolution [*Rev. des lang. rom.*, 1901, pp. 97-158].

C. — GRAMMAIRE

Article. La définition ordinaire « un petit mot qui précède ordinairement le nom commun et qui a pour objet de le présenter comme déterminé ou indéterminé » est fausse, car l'article déter-

mine toujours si peu que ce soit [L. Clédat, *Rev. de philol. fr.*, 1901, p. 299].

Adjectif. On a tort d'appeler adjectifs *indéfinis* les adjectifs suivants : *un*, qui est un numéral marquant le singulier; *des*, qui modifie l'extension des substantifs en y ajoutant l'idée de pluriel; *autre*, *même*, qui exprimant la non-identité ou l'identité, c'est-à-dire des qualités, sont des qualificatifs (*autre* en opposition avec un premier adjectif peut prendre l'aspect d'un démonstratif); qualificatifs aussi sont *quel* et *quelconque*. *Aucun*, *nul* marquent le néant; *certain*, *tel* (plus qualificatifs que déterminatifs), *quelque*, *tout* marquent le singulier; *maint*, *plusieurs*, *certains*, *tels* marquent le pluriel (*quelques* marque une quantité non pas indéterminée, mais indirectement déterminée; ex.: « quelques jours, » c'est moins qu'une semaine); *tout*, *tous* marquent la totalité — Ces adjectifs doivent être appelés non pas *indéfinis*, mais *quantitatifs*. La dénomination de *qualificatifs* s'applique aux adjectifs qui modifient les substantifs dans teur compréhension [H. Yvon, *Rev. de philol. fr.*, 1901, pp. 292-307].

M. Clédat propose une classification des adjectifs plus rationnelle que celle qui existe : 1° adjectifs numéraux cardinaux; 2° adjectifs démonstratifs (comprenant les articles); 3° adjectifs qualificatifs; 4° adjectifs de relation : *A* adjectifs possessifs, *B* adjectifs comparatifs se subdivisant en *a* adjectifs ordinaux, *b* adjectifs d'identité ou de non-identité. Il ajoute les remarques suivantes : si *le* est l'article du défini, *un*, l'article de l'indéfini, *quelconque* peut être considéré comme l'article de qualité indéfinie. *Beaucoup* est un adjectif quantitatif dans « beaucoup de vin » et adjectif numéral dans « beaucoup de fleurs ». *Tout* et *quelque*, au singulier, sont des adjectifs de quantité. Les adjectifs dits « quantitatifs » de M. Yvon peuvent être appelés adjectifs de nombre indéfini, et rentrent ainsi dans la subdivision des adjectifs numéraux [*Rev. de philol. fr.*, 1902, pp. 140-146].

Place de l'adjectif en français. Si l'adjectif se place quelquefois devant le substantif, ce n'est pas, comme on l'a prétendu, parce qu'il est plus bref, ou employé au figuré, parce qu'il se termine en able, ible, al, el, il, ique, if, esque, parce qu'il exprime une qualité physique, ou parce qu'il se trouve au féminin; mais c'est parce qu'il exprime une qualité essentielle qui se présente à l'esprit en même temps que l'objet et ne fait qu'un avec lui. Dans cette position, l'adjectif *a*. modifie le substantif dans un sens augmentatif, mélioratif ou péjoratif, diminutif (c'est un triste père); *b*. a un sens adverbial (un précoce malfaiteur); *c*. déterminatif (ton propre frère); *d*. exprime une qualité subjective (une émouvante aventure), une qualité absolue (une fausse bonté), une qualité de nature (un vil

chenapan), une qualité rentrant dans la nature de l'objet (un pieux évêque).

Placé après le substantif, l'adjectif désigne au contraire des qualités circonstancielles qui s'ajoutent à l'idée de l'objet; il marque dans cette position plus de séparation entre l'objet et la qualité spécifiée en lui. On peut s'en rendre compte par des exemples où reparaissent des adjectifs déjà cités (un père triste, un enfant précoce, ton frère propre, une aventure maritime, un homme faux, un homme vil, un enfant pieux). M. Clédat justifie la même distinction dans les expressions : un honnête homme et un homme honnête, les saintes Écritures et l'Écriture sainte, la dernière année de sa vie et la semaine dernière, de la fausse monnaie et une pièce fausse. Les exceptions à la règle peuvent s'expliquer par l'usage de l'ancienne langue, la crainte de l'hiatus, les licences poétiques, le désir de renouveler l'expression dans la langue littéraire [*L. Clédat, Rev. d. philol. fr.*, 1901, pp. 241-276].

Cette loi se trouve vérifiée par les quelques exemples qu'on peut tirer de la *cantilène de sainte Eulalie*. Dans la *Chanson de Roland*, sur 32 exemples d'adjectifs préposés, 21 sont des adjectifs de qualités essentielles. Aux XIIIe et XIVe siècles, selon R. Wagner, il n'y a qu'une légère majorité en faveur des adjectifs préposés au substantif. Les tendances contradictoires existaient déjà en latin [H. Yvon, *Rev. d. philol. fr.*, 1902, pp. 147-154].

Pronom. *Définition :* un mot qui tient ordinairement la place d'un nom précédemment exprimé ou dont l'idée est présente à l'esprit.

Les *pronoms dits indéfinis* représentent des personnes ou des choses avec la même étendue qu'auraient des substantifs précédés d'un adjectif indéfini. *On, personne, rien* sont des substantifs épuisés, qui ont conservé la faculté de s'employer sans déterminatif. *Quiconque* est un relatif dont l'antécédent qu'on n'exprime pas serait accompagné de l'adjectif quantitatif *tout*. Les autres pronoms remplacent des adjectifs, le substantif étant sous-entendu. Il n'y a donc pas de pronoms indéfinis [H. Yvon, *Rev. d. philol. fr.*, 1902, pp. 129-140].

M. Clédat ajoute les remarques suivantes : *quiconque* est démonstratif et relatif avec une idée d'indétermination (celui — quel qu'il soit — qui); l'*un*, l'*autre*, le *même* sont des locutions pronominales formées d'un pronom démonstratif plus un adjectif; *chacun* est substantif dans « chacun pour soi », et adjectif dans « chacun de ses livres » (pour : chacun livre parmi ses livres); *tous* est substantif dans « Dieu pour tous », c'est un pronom personnel pluriel dans « il avait beaucoup de chiens, tous ont péri »; *un* est substantif dans « chacun, quelqu'un, quelques-uns », adjectif dans « l'un, les

uns », pronom dans « un de ces jours » [L. Clédat, *Rev. d. philol. fr.*, 1902, pp. 140-146].

Pronom personnel. Omission du pronom personnel sujet dans la prose des historiens français du XIIIe siècle (Villehardouin, Henri de Valenciennes, Joinville). Les conclusions de cette longue étude sont celles-ci : cas d'omission du pronom dans la seconde proposition principale, *a*) les propositions incidentes intercalées entre la première et la seconde principales peuvent avoir des sujets différents, pourvu qu'elles ne marquent point un progrès dans le récit (remarques de l'auteur, descriptions accessoires, etc.); *b*) on rapporte, dans l'intervalle, les pensées ou les paroles de quelqu'un, mais il faut dans ce cas devant la seconde proposition principale une conjonction de coordination ; *c*) le complément de la première proposition devient le sujet de la seconde, sans équivoque possible, alors le pronom est omis; *d*) il n'y a pas de sujet pronominal exprimé quand il s'agit de l'*armée*, d'une collectivité. — Le pronom se met au contraire : *a*) quand le sujet de la proposition incidente devient le sujet de la seconde principale; *b*) quand la seconde principale ne désigne pas une action qui développe ou suit naturellement la première; *c*) quand la seconde renferme l'opinion de l'auteur; *d*) après *mais*, *non porquant*, *toutevoiz; e*) quand il y a un « accent oratoire ». [A. Peigirsky, *Zeitsch. f. frz. Spr. u. Litt.*, 1901, pp. 217-270].

Syntaxe. *Préposition.* « De la façon dont on m'avait parlé de vous, j'étais persuadée que je pouvais vous faire cette proposition. » Sév. VIII, 613, etc. L'emploi de *de* pour *à* est dû à la proximité du verbe de la proposition relative (on dit : parler d'une certaine façon). *De* pour *à* s'emploierait aussi là où *dont* serait remplacé par *que* (de la manière qu'il en parle, on voit ...) [Tobler, *Sitzungsber d. Acad. d. Wiss. Berlin*, 1901, pp. 232-236].

Lorsque... et que, quand... et que, au lieu de lorsque... lorsque, quand... quand s'emploient lorsqu'on parle d'un temps, d'une cause, d'un obstacle unique (excepté le cas de répétition oratoire); il en en est de même pour *si... et que...* qui s'emploie dans d'autres cas que *si... et si*. Mais quand les verbes sont à l'imparfait, l'usage moderne tend à faire prévaloir la construction *si... et si*, même dans les cas où l'on devrait dire plus proprement *si... et que*, parce qu'avec la dernière construction, on aurait un imparfait du subjonctif au second membre, et que les Français d'aujourd'hui ont une puérile horreur (kindische Schen) de ce temps. C'est fâcheux pour la clarté de la langue française [Tobler, *ibidem*, pp. 240-250].

Négation explétive. Elle s'emploie : *a*) après les verbes d'empêchement ou de crainte, quand il n'y a ni négation, ni interrogation : vous prendrez garde qu'on *ne* vous vole. Mais il faut excepter le verbe

désespérer, exception que ne fait pas l'arrêt ministériel du 26-2-01 ; *b*) après les verbes qui expriment l'opinion que la chose ne se fera pas, quand il y a négation ou interrogation (je ne nie pas, nierez-vous qu'il ne soit jeune?). Or l'arrêté du 26-2-01 autorise le *ne* explétif après *contester*, *nier*, employés sans négation ; *c*) après les locutions conjonctives *sans que*, *avant que*, *à moins que* qui impliquent que l'action ne s'est pas faite ou ne se fera pas, et après un comparatif d'inégalité. — Cas de *ne... jamais*, *ne... aucun : a*) après une principale comparative, constituent une négation explétive ; *b*) après un verbe de crainte ou après *à moins que* constituent une négation réelle (je crains qu'il ne cède jamais = qu'il ne cède pas) ; *c*) après les autres verbes, quand la négation peut être explétive, s'emploient sans *ne* (ex. : sans qu'il ait reçu aucun avis.)

Remarque historique : *ne* après une comparative est quelquefois omis au XVIIe s., contrairement à l'assertion de MM. Haase et Bourciez [L. Clédat, *Rev. d. philol. fr.*, 1902, pp. 84-100].

L'arrêté ministériel, en permettant d'omettre la négation explétive, rentre dans l'ancienne tradition : *a*) après les verbes de crainte, Garnier évite régulièrement *ne*, Molière l'évite souvent, Corneille l'efface quelquefois de sa première rédaction ; *b*) *ne* pour *ne pas*. Garnier, *Cornélie*, III, je crains que la fortune de nos malheurs ne soit suffisamment repeue (= ne pas) » ; *c*) *à moins que* non suivi de *ne* : il y a des exemples de presque tous les classiques ; *d*) exemples aussi de *ne* omis après *ne pas douter* [J. Bastin, *Rev. d. philol. fr.*, 1902, pp. 100-114].

HENRI CHATELAIN.

Chronique du mois

Un type unique d'enseignement primaire. — Question pédagogique et question sociale. — Comment faciliter le passage d'un ordre à l'autre? — Le nouveau régime financier des lycées. — Les responsabilités. — La question des bonis et les proviseurs. — Sic vos non vobis. — Les champs d'expériences. — Les deux hypothèses.

La question des classes élémentaires dont nous disions quelques mots dans notre dernière chronique est devenue, ou peu s'en faut, une « affaire d'État ». Elle a suscité la première manifestation du groupe de l'enseignement qui s'est formé ou plutôt reformé à la nouvelle Chambre. Quelques délégués de ce groupe se sont rendus auprès du ministre de l'Instruction publique pour l'inviter à mettre à l'unisson les programmes des classes élémentaires et des écoles primaires. La Société Condorcet, avec son président M. Buisson, a fait presque en même temps une démarche du même genre.

On a rappelé les vœux de la commission Ribot, et les déclarations de MM. Carnaud et Couyba au cours de la discussion qui s'était engagée à l'ancienne Chambre. « Il ne faut plus, avait dit M. Carnaud, qu'un seul type d'enseignement primaire. » Et M. Couyba : « Il faut assurer la continuité des trois enseignements. Le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire doit se faire sans distinction de classe et de fortune. A défaut de communauté d'origine, il faut une communauté de culture. »

Or le Conseil supérieur de l'Instruction publique, en rétablissant l'enseignement des langues vivantes dans les classes élémentaires, a recreusé le fossé que le Parlement avait voulu combler. On n'enseigne pas les langues vivantes dans les écoles primaires. On y enseigne, d'autre part, pas mal de choses dont on n'a cure dans les classes élémentaires. Par suite, le libre accès des études secondaires qui est la règle pour celles-ci devient l'exception pour celles-là.

La question pédagogique se double alors, comme on voit, d'une véritable question sociale. Pourquoi la route s'ouvre-t-elle large et plane devant les fils de la bourgeoisie? Pourquoi abrupte, hérissée d'obstacles, devant les fils du paysan et de l'ouvrier?

Or, s'il n'est pas possible de supprimer les classes élémentaires sans porter atteinte au recrutement de nos lycées et de nos collèges, il est, en revanche, aussi possible que souhaitable de rapprocher assez les programmes pour qu'on puisse passer facilement des

écoles primaires dans les classes élémentaires, puis s'élever indifféremment des unes comme des autres aux classes d'enseignement secondaire classique ou moderne. Ces considérations paraissent avoir attiré l'attention du ministre et nous espérons qu'on trouvera bientôt le moyen de jeter entre l'école et le lycée le pont par où pourra passer désormais l'élite de l'enseignement primaire.

On se rappelle que lors du renouvellement des traités avec les villes, le ministre de l'Instruction publique a fait prévaloir pour les collèges un nouveau régime financier destiné à accroître leur autonomie et à limiter en même temps les charges de l'État. On a entrepris d'introduire les mêmes réformes dans les lycées. Mais le problème était plus difficile. Les lycées n'appartiennent pas aux communes. Ce sont des établissements d'État. Dans quelle mesure était-il possible de leur appliquer le régime financier qui a prévalu pour les collèges?

On connaît les traits saillants de la réforme : séparation très nette des budgets de l'internat et de l'externat, établissement d'un Conseil d'administration qui discute et vote les projets de budgets proposés par le proviseur. Disons-le en passant, les fonctions de ce Conseil sont des plus variées et des plus importantes. Non seulement il arrête le mode d'administration des biens de l'externat et de l'internat, la nature des marchés proposés par le proviseur, les cahiers de charges, les clauses et conditions des adjudications ou des marchés de gré à gré, mais il délègue un de ses membres pour visiter le lycée et « constater que les services matériels et économiques sont régulièrement organisés, que la maison est tenue avec tout le soin que réclame le bien-être des élèves externes, demi-pensionnaires ou internes ». Il intervient dans les questions de tarifs, dans les créations de chaires ou de cours reconnus utiles pour la prospérité de l'établissement et même dans les suppressions jugées indispensables pour équilibrer les recettes et les dépenses.

Peut-être cette variété d'attributions aura-t-elle parfois pour conséquence d'entraver ou de paralyser l'initiative et l'action du proviseur à qui l'on voulait d'abord donner les coudées plus franches. Et si le proviseur n'est pas assez libre, comment veut-on qu'il ne se retranche pas derrière son Conseil d'administration pour abriter sa propre responsabilité ?

Nous voyons aussi que le Conseil d'administration détermine « la portion de boni qui devra être mise en réserve ainsi que celle qui sera attribuée à titre d'indemnités éventuelles au personnel de l'internat ». Il joindra donc, on le voit, à ses attributions financières des attributions d'ordre pédagogique, puisqu'il pourra provoquer la suppression ou la création de certains cours. Il aura sur le personnel une autorité et une action réservées jusqu'ici au ministre, puisqu'en disposant de ces indemnités il pourra, à son gré, hausser le traitement de celui-ci ou réduire celui-là à la portion congrue.

Ce n'est pas tout, et cette question des bonis nous ménageait une plus grande surprise. On sait que les bonis de l'externat sont divisés en trois parts : l'une destinée à constituer un fonds commun à tous

les lycées pour parer aux insuffisances passagères des recettes, une autre destinée à établir un fonds de réserve spécial au lycée; la troisième, enfin, devra être employée en indemnités au personnel de l'externat. Les bonis de l'internat ont à peu près la même destination en ce qui regarde, bien entendu, le personnel de l'internat.

Mais ce qui nous a paru tout à fait surprenant, c'est que, dans un cas comme dans l'autre, le proviseur, le censeur et l'économe sont écartés de cette distribution. Pourquoi les exclure? Voilà les trois fonctionnaires qui auront certes à endosser les plus lourdes responsabilités. Si la maison marche bien, il leur reviendra large part du mérite. Si elle décline, on ne manquera pas de leur jeter la pierre. Et l'on ne veut pas qu'ils soient intéressés en rien au succès ou à l'échec de leurs tentatives? Par je ne sais quels scrupules enfantins, on élimine les chefs de la maison de la répartition des bénéfices, mais l'on n'en juge pas indignes les autres fonctionnaires, tant ceux de l'internat que ceux de l'externat. J'avoue humblement ne pas comprendre. En quoi un proviseur plus qu'un principal de collège serait-il disqualifié parce qu'ayant conduit la maison à un haut degré de prospérité il aurait droit, avec ses collaborateurs, à une part des profits amassés par ses soins? S'il est mauvais de tout subordonner à l'intérêt personnel, il est absurde de n'en tenir aucun compte, et je trouve qu'en cette circonstance l'Université pousse un peu trop loin l'application du *Sic vos non vobis*.

Je sais bien que le décret du 31 mai permet d'allouer au proviseur, outre le traitement de professeur auquel il a droit, une indemnité de direction variable de 2000 à 4000 francs et soumise à retenue. Mais qui fixera le taux de cette indemnité? L'administration, évidemment, et par suite l'un des côtés les plus intéressants de la réforme disparaît. Cette indemnité, fixée dans les bureaux de la rue de Grenelle, deviendra un avancement comme un autre qui pourra très bien n'être pas lié directement à la prospérité financière de l'établissement lui-même. Nous eussions souhaité le contraire. Il nous paraissait plus juste et plus habile à la fois, dans l'intérêt même de nos maisons d'éducation, de laisser se répercuter sur le traitement même des proviseurs, censeurs et économes, les conséquences financières de leur bonne ou de leur mauvaise gestion.

On me dira que nous sommes encore dans la période des tâtonnements et des expériences et qu'on ne saurait en pareille matière se montrer trop circonspect. Une récente circulaire ministérielle invite même les recteurs à faire choix, pour l'application du nouveau régime financier, d'un lycée par académie lequel servira de champ d'expérimentation. On lit dans cette circulaire : « Pour que la première expérience d'un système qui diffère dans une large mesure des règles antérieures et des habitudes suivies jusqu'à ce jour, puisse être suivie de près et donner des résultats véritablement probants, il importe que cette expérience soit limitée d'abord à un nombre restreint d'établissements. »

Nous comprenons ces précautions et ces réserves. Que de réformes admirables sur le papier n'ont donné dans la pratique que de piteux

résultats! Mais donner et retenir ne vaut, dit le proverbe. Nous sommes sur cette question du régime financier à un tournant difficile. Il s'agit de savoir si tous ces beaux projets vont aboutir à un simple jeu d'écritures ou si l'on dotera nos lycées nationaux, comme nos collèges, d'une véritable autonomie, si on leur donnera comme on l'a promis, plus d'indépendance et de vitalité. Nous ne ferons pas au ministère l'injure de croire qu'il reculera devant la seconde hypothèse.

ANDRÉ BALZ.

Nous avons reçu la lettre suivante :

CHER MONSIEUR,

Dans votre chronique du 15 juin de la *Revue universitaire* vous paraissez croire que l'enseignement philosophique des sections A et B est fermé à la section D, et votre sentiment semble être partagé par M. Henri Bernès dans son article de l'*Enseignement secondaire* du 1er juin. J'ai relu attentivement toute la nouvelle réglementation, et permettez-moi de vous dire que je n'ai point trouvé la confirmation de ce que vous avancez. Au contraire le décret du 31 mai dit, à l'article 19 :

« Les candidats à la seconde partie peuvent choisir au moment de leur inscription entre les deux séries suivantes d'épreuves : philosophie ou mathématiques ».

Il n'est nullement question d'établir un privilège en faveur d'une section. Et d'autre part l'article 23 porte qu'on inscrira sur les diplômes les mentions suivantes :

« Latin-grec, philosophie ou mathématiques.'

« Latin-langues vivantes, philosophie ou mathématiques.

« Latin-sciences, philosophie ou mathématiques.

« Sciences-langues vivantes, *philosophie* ou mathématiques. »

Si les baccalauréats variés qui couronneront les études peuvent tous porter indifféremment la mention philosophie ou mathématiques, c'est à mon sens que toutes les sections ont la liberté à suivre la classe de philosophie ou celle de mathématiques. N'est-ce pas votre avis ?

Veuillez agréer, cher Monsieur, l'assurance de tout mon respect.

CATELAIN.
Professeur au Collège de La Fère.

Je crois, avec M. Catelain, que les élèves de la section D (enseignement moderne) auront la faculté d'aller en philosophie chercher le couronnement naturel de toute bonne éducation littéraire. Mais en useront-ils ? Et, s'ils n'en usent pas, comme le nouveau plan d'études ne leur accorde que trois heures de français en Première contre douze heures au français et aux langues anciennes dans la section A, je crains que leur culture générale ne s'en ressente et que la cause des humanités françaises ne se trouve par là quelque peu compromise.

A. B.

NOUVEAUX PROGRAMMES

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]

CLASSES DE LETTRES ET DE GRAMMAIRE

LANGUE FRANÇAISE

PREMIER CYCLE

DIVISION A

CLASSE DE SIXIÈME.

Lecture, explication et récitation d'auteurs français.
Grammaire française : étude de la syntaxe.
Exercices de langue française et d'orthographe.
Petits exercices oraux et écrits de composition.

Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS[2].

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. (Le même recueil servira pour le premier cycle.)
Récits extraits des prosateurs et poètes du moyen âge et mis en français moderne (livre de lecture ou d'explication cursive).
La Fontaine. — *Fables* (les six premiers livres).
Fénelon. — *Télémaque*.
Buffon. — Descriptions choisies.
Choix de poètes du XIXe siècle.

1. Approuvés par arrêté du 31 mai.
2. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

CLASSE DE CINQUIÈME.

Lecture, explication et récitation d'auteurs français.

Grammaire française : continuation de l'étude de la syntaxe.

Exercices de langue française et d'orthographe.

Compositions très simples.

Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS [1].

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français.

Récits extraits des prosateurs et poètes du moyen âge et mis en français moderne.

Corneille. — Scènes choisies.

Molière. — Scènes choisies.

Racine. — *Esther*.

La Fontaine. — *Fables* (les six premiers livres).

Fénelon. — *Télémaque*.

Buffon. — Descriptions choisies.

Contes et récits en prose, tirés des écrivains du XVIIe et du XVIIIe siècle (Lesage, Voltaire, etc.).

Choix de poètes du XIXe siècle.

CLASSE DE QUATRIÈME.

Lecture, explication et récitation d'auteurs français.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe.

Revision de la grammaire française.

Notions très élémentaires de versification à l'occasion de l'explication des textes. Exercices sur la versification.

Exercices de langue française et d'orthographe.

Compositions très simples.

Le professeur donnera, à l'occasion de la lecture des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue.

AUTEURS [1].

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français.

Corneille. — Scènes choisies.

Molière. — Scènes choisies.

Racine. — *Athalie*.

1. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

La Fontaine. — *Fables* (les six derniers livres.)
Boileau. — *Le Lutrin.*
Fénélon. — Choix de dialogues et de fables.
Voltaire, — *Charles XII; Siècle de Louis XIV.*
Portraits et récits extraits des Mémoires du XVIIe et du XVIIIe siècle.
Chateaubriand. — Récits, scènes et paysages.
Michelet. — Extraits historiques.
Choix de poètes du XIXe siècle.

CLASSE DE TROISIÈME.

Lecture, explication et récitation d'auteurs français.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe.

Le professeur donnera, à l'occasion de l'étude des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue.

Compositions françaises.

(A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature française sera mis entre les mains des élèves).

AUTEURS[1].

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.
Portraits et récits extraits des prosateurs du XVIe siècle.
Corneille. — Théâtre choisi.
Molière. — Théâtre choisi.
Racine. — Théâtre choisi.
Boileau. — *Satires* et *Épîtres.*
Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle.
Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo.
Chateaubriand. — Récits, scènes et paysages.
Michelet. — Extraits historiques.

DIVISION B

CLASSE DE SIXIÈME.

Grammaire de l'usage.

Exercices simples d'analyse grammaticale et d'analyse logique, surtout oraux.

Exercices sur le vocabulaire: familles de mots, mots simples, dérivés, composés.

Lectures et explications d'auteurs.

Récitation. — On fera, de préférence, apprendre par cœur des morceaux de poésie.

1. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

Reproduction libre, de vive voix ou par écrit, de lectures et de récits faits en classe.

Petits exercices de composition.

Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS [1].

(LECTURE, EXPLICATION, RÉCITATION).

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français (Le même recueil servira pour le premier cycle).

La Fontaine. — *Fables* (les six premiers livres).
Fénelon. — Choix de fables et de dialogues.
Buffon. — Descriptions choisies.
Récits extraits des poètes et prosateurs du Moyen Âge et mis en français moderne.
Choix de poètes du XIXe siècle [2].
Contes et récits en prose tirés des écrivains du XIXe siècle [2].

CLASSE DE CINQUIÈME.

Étude plus complète des formes. — Syntaxe.

Exercices écrits et oraux de langue française.

Lecture et explications d'auteurs.

Récitation. — On fera, de préférence, apprendre par cœur des morceaux de poésie.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe.

Petits exercices de composition.

Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

1. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les ouvrages qu'il fera expliquer en classe.
2. Ces deux recueils seront encore utilisés dans des classes ultérieures.

AUTEURS[1].

(LECTURE, EXPLICATION, RÉCITATION)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français.
Chanson de Roland, mise en français moderne.
La Fontaine. — *Fables* (les six derniers livres).
Boileau. — Choix de *satires* et épisodes du *Lutrin*.
Racine. — *Esther*.
Fénelon. — *Télémaque*.
Choix de poètes du XIXe siècle.
Contes et récits en prose tirés des écrivains du XIXe siècle.

CLASSE DE QUATRIÈME.

Lecture, explication et récitation d'auteurs (vers et prose).

Le professeur donnera, à l'occasion de l'étude des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas a matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe[2].

Compositions françaises et exercices sur la langue française.

AUTEURS[1].

(LECTURE, EXPLICATION, RÉCITATION)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français.
Corneille. — *Le Cid*.
Molière. — *L'Avare*.
Racine. — *Athalie*, *Les Plaideurs*.
Voltaire. — *Histoire de Charles XII*.
Michelet. — *Extraits historiques*.
Contes et récits en prose tirés des écrivains du XVIIIe siècle.
Choix de poètes du XIXe siècle.

CLASSE DE TROISIÈME.

Lecture, explication et récitation d'auteurs.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe.

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les grandes époques de la littérature française.

Compositions françaises.

(A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature française sera mis entre les mains des élèves).

1. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les ouvrages qu'il fera expliquer en classe.

2. Ces lectures pourront porter sur les traductions des principaux chefs-d'œuvre de l'antiquité et des littératures modernes.

AUTEURS[1].

(LECTURE, EXPLICATION, RÉCITATION)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français.
Corneille. — *Horace, Cinna.*
Racine. — *Britannicus, Iphigénie.*
Molière. — *Le Bourgeois Gentilhomme, Les Femmes Savantes.*
Bossuet. — *Oraisons funèbres,*
Chateaubriand. — *Récits, scènes et paysages.*
Victor Hugo. — Choix de poésies.
Contes et récits tirés des écrivains du XVIIe et du XVIIIe siècle.
Scènes extraites des auteurs comiques du XVIIe et du XVIIIe siècle.

SECOND CYCLE

SECTIONS A, B, C

CLASSE DE SECONDE.

Explication et récitation d'auteurs français.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe.

Le professeur donnera, à l'occasion de l'étude des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue.

Compositions françaises.

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français jusqu'à la fin du XVIe siècle.

(A partir de cette classe, une grammaire plus développée sera mise entre les mains des élèves).

AUTEURS[1].

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.
Chanson de Roland.
Villehardouin, Joinville, Froissart, Commines. — Extraits.
Chrestomathie du moyen âge.
Montaigne. — Principaux chapitres et extraits.
Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, du Bellay, d'Aubigné Régnier.

Corneille. — Théâtre choisi.
Molière. — Théâtre choisi.
Racine. — Théâtre choisi.

1. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

La Fontaine. — *Fables.*
Boileau. — Satires et épîtres.
Bossuet. — Oraisons funèbres.
La Bruyère. — *Caractères.*
Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle.
Lectures sur la société du XVIIe siècle extraites des mémoires et des correspondances.
J.-J. Rousseau. — Morceaux choisis.
Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo.
Choix des principaux historiens du XIXe siècle.

CLASSE DE PREMIÈRE.

Explication et récitation d'auteurs français.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe.

Compositions françaises.

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français du XVIIe siècle jusqu'à la fin de la première moitié du XIXe siècle.

AUTEURS[1].

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.
Montaigne. — Principaux chapitres et extraits.
Corneille. — Théâtre choisi.
Molière. — Théâtre choisi.
Racine. — Théâtre choisi.
La Fontaine. — *Fables.*
Boileau. — *Épîtres. Satires. Art poétique.* Extraits des œuvres en prose.
Pascal. — *Pensées. Provinciales* (I, IV, XIII et extraits).
Bossuet. — *Oraisons funèbres.* — *Sermons choisis.* — Extraits de ses œuvres diverses.
La Bruyère. — *Caractères.*
Fénelon. — *Lettres à l'Académie;* extraits des autres œuvres.
Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle.
Montesquieu. — *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence.* — Extraits de l'*Esprit des lois* et des œuvres diverses.
Buffon. — Extraits (discours et vues générales).
Voltaire. — Extraits des œuvres historiques et des autres ouvrages en prose.
Diderot. — Extraits.
J.-J. Rousseau. — Morceaux choisis. — *Lettres à d'Alembert sur les spectacles.*
Lectures sur la société au XVIIIe siècle extraites des mémoires et des correspondances.
Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo.
Choix des moralistes du XVIIe, du XVIIIe et du XIXe siècle.
Choix des principaux historiens du XIXe siècle.

1. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

SECTION D

CLASSE DE SECONDE.

Lecture, explication et récitation d'auteurs.

Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe[1].

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles.

Compositions françaises.

(A partir de cette classe, une grammaire plus développée et un précis d'histoire de la littérature française seront mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS[2].

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.

Corneille. — Théâtre choisi.

Racine. — Théâtre choisi.

Molière. — Théâtre choisi

La Bruyère. — *Caractères.*

Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle.

Voltaire. — Extraits des œuvres historiques et des autres ouvrages en prose, lettres choisies.

Buffon. — Extraits : *discours et vues générales.*

J.-J. Rousseau. — Extraits.

Lamartine. — Choix de poésies.

Victor Hugo. — Théâtre choisi.

Extraits des écrivains scientifiques.

CLASSE DE PREMIÈRE.

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français du XIXe siècle.

Compositions françaises.

AUTEURS[2].

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.

Pascal. — *Pensées, Provinciales, I, IV, XIII et extraits.*

La Fontaine. — *Fables.*

La Bruyère. — *Caractères.*

Voltaire. — Extraits des œuvres historiques et des autres ouvrages en prose; lettres choisies.

J.-J. Rousseau. — Extraits.

Montesquieu. — Extraits de l'*Esprit des lois* et des œuvres diverses.

Choix des moralistes du XVIIe, du XVIIIe et du XIXe siècle.

1. Ces lectures pourront porter sur les traductions des principaux chefs-d'œuvre de l'antiquité et des littératures modernes.

2. Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

LANGUE LATINE

PREMIER CYCLE

DIVISION A

CLASSE DE SIXIÈME.

Explication et récitation d'auteurs latins.

L'explication des textes sera le principal exercice de la classe.

Grammaire latine.
Thème latin, écrit et oral.
Version latine.

Programme d'enseignement de la langue latine.

Déclinaisons et conjugaisons régulières.

On commencera en même temps l'étude des déclinaisons et des conjugaisons de façon à mettre le plus tôt possible les élèves en présence des éléments d'une phrase complète.

Petits exercices instantanés de traduction de français en latin et de latin en français.

Le professeur lit lentement une phrase française ou latine dont tous les mots ont déjà été vus des élèves, et ceux-ci la traduisent, soit par écrit, soit oralement.

AUTEURS.

Recueil de textes faciles et gradués.
Epitome Historiæ græcæ (édition simple et de difficulté graduée).
De Viris illustribus urbis Romæ (2e semestre).

CLASSE DE CINQUIÈME.

Explication et récitation d'auteurs latins.

L'explication des textes sera le principal exercice de la classe.

Grammaire latine.
Thème latin, écrit et oral.
Version latine.

Programme d'enseignement de la langue latine.

Revision de la grammaire. — Déclinaisons et conjugaisons régulières et irrégulières.

Premiers éléments de syntaxe : syntaxe d'accord ; emplois principaux des cas ; compléments des verbes ; propositions principales et propositions subordonnées.

Groupement des mots par familles. Mots primitifs, mots dérivés et mots composés.

Exercices instantanés de traduction du français en latin.

Explication des auteurs, instantanée ou après préparation.

La construction latine comparée à la construction française d'après des exemples tirés des textes expliqués.

Reproduction de mémoire de morceaux expliqués en classe.

AUTEURS.

De Viris illustribus urbis Romæ (1er semestre).
Selectæ e profanis scriptoribus historiæ (édition simple et de difficulté graduée).
Cornelius Nepos (2e semestre).
Phèdre. — Fables choisies (2e semestre).
Justin. — Extraits.

CLASSE DE QUATRIÈME.

Explication et récitation d'auteurs latins.

L'explication des textes sera le principal exercice de la classe.

Grammaire latine.
Thème latin, écrit et oral.
Version latine.

Programme d'enseignement de la langue latine.

Revision de la grammaire latine. Étude plus complète de la syntaxe.

Explication des auteurs. La construction latine comparée à la construction française d'après des exemples tirés des textes expliqués. Exercices oraux sur le vocabulaire.

Exercices de prosodie et de versification : vers hexamètres et pentamètres à scander et à retourner.

AUTEURS.

Cornelius Nepos (1er semestre).
César. — *De Bello gallico*,
Cicéron. — *De senectute*.
Quinte-Curce.
Virgile. — *Énéide* (livres I, II et III).
Ovide. — *Métamorphoses* (morceaux choisis).
Pages et pensées morales extraites des auteurs latins.

CLASSE DE TROISIÈME.

Explication et récitation d'auteurs latins.

L'explication des textes sera le principal exercice de la classe.

Les élèves seront en outre engagés à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe.

Revision de la grammaire latine à l'occasion des exercices de la classe.

Version latine.

Thème latin.

Exercices de prosodie et de versification ; vers hexamètres et pentamètres à scander et à retourner.

(A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature latine sera mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS.

Narrationes (recueil de récits extraits principalement de Tite-Live).
Cicéron. — *Catilinaires*. — *Pro Archia*.
Salluste.
Théâtre latin. — Extraits.
Virgile. — *Géorgiques* (principalement des Épisodes). — *Énéide* (livres IV à VIII).
Anthologie des poètes latins (à l'exclusion des ouvrages compris dans les programmes).
Pages et pensées morales extraites des auteurs latins.

SECOND CYCLE

SECTIONS A, B, C

CLASSE DE SECONDE.

Explication et récitation d'auteurs latins.

L'explication des textes sera le principal exercice de la classe.
Les élèves seront en outre engagés à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe.

Version latine.

Thème latin et exercices élémentaires de composition latine.

Lectures de textes et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains latins.

A partir de cette classe, une grammaire plus développée sera mise entre les mains des élèves.

AUTEURS.

Cicéron. — *De Suppliciis*. — *De Signis*. — *Songe de Scipion*.
Tite-Live. — Un livre de la 3e décade.
Tacite. — *Vie d'Agricola*. — *Germanie*.
Pline le Jeune. — Choix de lettres.
Théâtre latin. — Extraits.
Virgile. — *Énéide* (livres IX à XII). — *Bucoliques*.

Horace. — *Odes.*
Anthologie des poètes latins (à l'exclusion des ouvrages compris dans les programmes).
Pages et pensées morales, extraites des auteurs latins.

CLASSE DE PREMIÈRE.

Explication et récitation d'auteurs latins.

L'explication des textes sera le principal exercice de la classe.
Les élèves seront en outre engagés à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe.

Version latine.

Thème latin et composition latine.

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains latins.

AUTEURS.

Cicéron. — Choix de lettres. — *Pro Milone,* — *Pro Murena.* — Extraits et analyses des principaux discours. — Extraits des œuvres morales et philosophiques. — Extraits des traités de rhétorique.
Conciones.
Tite-Live. — Un livre de la 3e décade.
Sénèque. — Extraits des lettres à Lucilius et des traités de morale.
Tacite. — *Annales.* — *Histoires.* — *Dialogue des orateurs.*
Théâtre latin : Extraits.
Lucrèce. Extraits.
Virgile.
Horace. — *Satires* et *Épîtres.*
Anthologie des poètes latins (à l'exclusion des ouvrages compris dans les programmes).
Pages et pensées morales extraites des auteurs latins.

CONFÉRENCES FACULTATIVES DE LA CLASSE DE PHILOSOPHIE ET VÉTÉRANCE.

Les auteurs de la classe de première.
Cicéron. — Extraits des traités de rhétorique.
Lucain. — Extraits.

LANGUE GRECQUE

PREMIER CYCLE

CLASSE DE QUATRIÈME.

Grammaire grecque.
Exercices grecs écrits et oraux.

Programme d'enseignement de la langue grecque.

Étude des déclinaisons (article, noms, adjectifs, pronoms) et des conjugaisons (verbes en ω, verbes contractés, verbes en μί ; verbes irréguliers les plus usuels.)

Mots invariables.

Éléments de la syntaxe.

AUTEURS.

Chrestomathie.

Fables d'Ésope.

Lucien. — Extraits : *Dialogue des Morts*, *Dialogues des Dieux et Histoire vraie.*

CLASSE DE TROISIÈME.

Explication et récitation d'auteurs grecs.

Revision et continuation de l'étude de la grammaire grecque.

Version grecque.

Thème grec.

AUTEURS.

Lucien. — Extraits : *Le Songe ou le Coq*, *Timon*, *l'Icaro-Ménippe Charon.*

Xénophon. — Extraits *de la Cyropédie et de l'Anabase.*

Hérodote. — Extraits.

Pages et pensées morales extraites des auteurs grecs.

SECOND CYCLE

CLASSE DE SECONDE.

Explication et récitation d'auteurs grecs.

Revision de la grammaire.

Version grecque.

Thème grec.

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains grecs.

(A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature grecque et une grammaire grecque plus développée seront mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS.

Homère. — *Iliade*, *Odyssée.*

Xénophon. — *L'Économique.*

Platon : *Apologie de Socrate*, *Criton*, *Ion.*

Plutarque. — Extraits suivis des *Vies parallèles* (*Alexandre et César*, *Démosthène et Cicéron*, *Alcibiade et Coriolan*, *Périclès et Fabius Maximus*).

Euripide. — Une tragédie (les deux *Iphigénie*, *Alceste*, *Hécube*, *Hippolyte*, *Médée*).

Pages et pensées morales extraites des auteurs grecs.

CLASSE DE PREMIÈRE.

Explication et récitation d'auteurs grecs.

Version grecque.

Thème grec.

AUTEURS.

Xénophon. — *Mémorables*.

Platon. — Extraits.

Démosthène. — *Les Philippines; le Discours sur la couronne*.

Orateurs attiques : Extraits (Lysias, Isocrate, Eschine, Hypéride).

Homère. — *Iliade*, *Odyssée*.

Eschyle. — Extraits.

Sophocle. — Une tragédie.

Euripide. — Une tragédie.

Aristophane. — Extraits.

Anthologie des poètes grecs à l'exception des ouvrages compris dans les programmes.

Pages et pensées morales extraites des auteurs grecs.

CONFÉRENCES FACULTATIVES DE LA CLASSE DE PHILOSOPHIE ET VÉTÉRANCE.

Les auteurs de la classe de Première.

Thucydide. — Extraits.

Aristote. — Extraits de la *Rhétorique* et de la *Poétique*.

Théocrite. — *Idylles* choisies.

(*A suivre*).

Échos et Nouvelles

Société de secours mutuels. — Les nouvelles inscriptions faites depuis le 1er janvier 1902 ont porté le nombre des sociétaires à 3318, soit 116 de plus qu'au 31 décembre 1901. Sur ce nombre, 248 sont des sociétaires femmes. Comme les années précédentes, la Société a eu à regretter quelques défections. Plusieurs ne sont que temporaires : un assez grand nombre de sociétaires reviennent après une interruption plus ou moins longue, et quelques-uns versent même les cotisations arriérées. Mais ces interruptions, de même que le retard apporté quelquefois au versement des cotisations, créent des situations irrégulières et dangereuses. Quand un sociétaire a interrompu le versement de ses cotisations ou ne les a pas acquittées dans le délai réglementaire, le Conseil ne peut, sans violer les statuts et s'exposer aux pénalités prévues par la loi, lui accorder de secours s'il est malade, ni en accorder aux siens s'il vient à mourir. Cet accident s'est produit récemment; la négligence du sociétaire et de ses amis a été d'autant plus étrange qu'il avait reçu l'année dernière un secours de la Société. Aussi le Conseil prie-t-il les correspondants d'engager tous les sociétaires de leur groupe à verser régulièrement leurs cotisations et de veiller à ce qu'ils le fassent, pour leur éviter le danger de la déchéance.

Dans les cinq premiers mois de cette année, sept des sociétaires sont morts. Ce nombre très peu élevé serait de nature à démentir heureusement toutes les statistiques, si l'expérience ne nous apprenait que les décès se répartissent très inégalement dans les différentes parties de l'année. En 1901, pendant la durée des grandes vacances, le Conseil a reçu notification de huit décès. Le nombre des sociétaires vivants obligés de demander des secours a été très considérable depuis le 1er janvier.

Tous les ans diminue la liste des établissements fermés à la mutualité scolaire. Il n'y a plus aujourd'hui que 98 établissements sans sociétaires, tandis que 323 en comptent un nombre plus ou moins considérable.

Les retraites en 1902. — Une circulaire de l'administration centrale aux recteurs leur a récemment indiqué dans quelles mesures les crédits actuellement disponibles permettraient d'accorder cette année les retraites sollicitées par les fonctionnaires de l'enseignement secondaire. Les journaux ont fait savoir que la proportion serait seulement du quart des demandes formées par le

personnel. Cette proportion sera sans doute augmentée par des crédits supplémentaires, qui seront demandés au Parlement. Quant aux fonctionnaires auxquels l'administration n'aurait pas encore, après le vote de ces crédits, les ressources nécessaires pour servir une pension de retraite à partir du 1er octobre 1902, ils seront, selon les cas, soit maintenus en activité jusqu'à l'ouverture du prochain exercice, soit, si leur santé l'exige, mis provisoirement en congé, avec un traitement à peu près équivalent au montant de la retraite. Il va de soi que cet emploi du crédit des congés limitera le nombre de ceux qui pourront être accordés pour raison de santé, ou tout au moins la quotité des traitements qui s'y joindront. Il est donc à souhaiter que le ministre des finances comprenne les nécessités de cette fâcheuse situation, et que les membres de l'Université et ceux de ses amis qui siègent au Parlement fassent tous leurs efforts pour que les crédits supplémentaires qui s'imposent soient accordés dans la plus large mesure possible (*L'Enseignement secondaire*).

Le prochain Congrès de l'Enseignement secondaire. — Le Comité d'organisation du prochain Congrès des professeurs a élu, dans une réunion préparatoire, un bureau provisoire composé de M. Durand, professeur au lycée Louis-le-Grand, président; Mme Landolphe, professeur au lycée Lamartine, et M. Henri Bernès, professeur au lycée Lakanal, assesseurs; MM. Capelle, professeur au lycée Voltaire, secrétaire; Tissier, professeur au lycée Voltaire, trésorier.

Société d'histoire moderne. — La *Société d'histoire moderne*, à laquelle le ministre de l'Instruction publique a récemment accordé une subvention de 500 francs, entreprend la publication d'une *Bibliographie de l'histoire de France de* 1789 *à nos jours*. Cette publication sera rédigée sous la direction de M. P. Caron, directeur de la *Revue d'histoire moderne*, et le contrôle de MM. Aulard, Émile Bourgeois, Ch. Seignobos. Elle comprendra deux volumes consacrés, l'un aux « Sources », l'autre aux « Travaux »; ses grandes divisions seront : généralités, histoire politique intérieure, histoire sociale, histoire économique et coloniale, histoire religieuse, histoire diplomatique, histoire militaire; l'histoire de la littérature et celle de l'art sont réservées. L'impression commencera sans doute en 1904. La publication a lieu par souscription.

Le bureau de la Société, pour 1901-1902, est composé de MM. Émile Bourgeois, président, H. Lemonnier, vice-président, Ch. Andler, secrétaire général, P. Muret, agrégé d'histoire, secrétaire, C. Bloch, archiviste du Loiret, trésorier.

Parle-t-on encore le latin? — Parle-t-on encore le latin? Écrit-on encore le latin? M. C. André, sous-bibliothécaire de l'Uni-

versité de Lyon, répond à ces questions dans un très intéressant article de la *Revue Internationale* qu'il vaut la peine de résumer.

Bien des gens sont persuadés qu'on continue à parler couramment le latin en Hongrie, en Croatie et en Transylvanie. C'est là une erreur.

On a parlé latin dans ces pays depuis Stéphane le Pieux, premier roi de Hongrie, jusqu'en 1848. C'était la langue de l'Église, du Gouvernement, la langue historique de la Constitution et des lois; on s'en servait même dans les rapports commerciaux. Dès 1825, dans les Diètes, les deputés se mirent à parler hongrois; seuls les députés croates s'obstinèrent jusqu'en 1848; mais à partir de cette date, le latin fut remplacé définitivement par la langue nationale. La source de l'erreur se découvre d'elle-même : alors que tous les peuples d'Europe possédaient et parlaient une langue qui leur était propre, la Hongrie avait recours à une langue morte pour ses actes officiels et même privés. Le fait était resté assez frappant pour rester dans la mémoire des autres nations, même après sa disparition.

Grâce aux connaissances que presque tout le monde a du latin (et l'Église catholique est pour beaucoup dans cette extension), il devient naturellement, pour des gens de nationalité différente, une langue auxiliaire. Dans les chrétientés d'Extrême-Orient, notamment, il reste un instrument très précieux de communication. Dès les premiers temps de la conquête du Tonkin, il fut utile à nos officiers : « C'étaient des missionnaires portugais, par exemple, qui avaient converti le Tonkin et l'Indo-Chine, et dans les premiers temps de la conquête, le latin servait à nos officiers pour s'entendre avec les prêtres et les chefs des chrétientés indigènes. »

On écrit assez fréquemment en latin. C'est la langue officielle du Vatican, et la langue liturgique de l'Église. Le latin est resté, grâce à la persistance d'anciens usages, en vigueur dans les Universités. Il s'est même produit un phénomène curieux : les nations de race et de langue latines ont abandonné presque totalement, de très bonne heure, l'usage du latin; et ce sont les pays germaniques ou anglo-saxons dont l'origine, la langue et même le culte ne sont pas latins, qui ont conservé le plus fidèlement la vieille langue des Romains. Les raisons de ce phénomène sont complexes; en voici une qui semble importante.

Le latin a dominé partout jusqu'à la Renaissance; dès cette époque, la langue vulgaire, dans les pays latins, avait assez de fermeté et de vigueur pour supplanter le latin; les lettrés hésitèrent bien un peu à lui accorder la préférence, mais les plaidoyers de H. Estienne et de du Bellay achèvent la défaite du latin; Dante, Pétrarque et Boccace font du toscan la langue littéraire de l'Italie. Dans les pays germaniques, au contraire, le latin persiste plus longtemps : l'Allemagne a un nombre infini de dialectes, et pas de langue proprement dite, que l'Empire, d'ailleurs, divisé et sans unité, eût été impuissant à ériger en langue nationale. L'Angleterre flotte entre le latin et le français; la Hongrie conserve jusqu'en 1848 le latin comme langue officielle, alors qu'en France, dès Philippe le Bel, le français est la

langue d'une grande partie des ordonnances, et, sous les Valois, de la plupart des actes de la chancellerie. Ces nations sont, en somme, plus près que nous de ce qu'on pourrait appeler la domination latine.

Aux rentrées solennelles des Facultés allemandes, on prononce encore parfois des discours en latin. — Pour le doctorat, la thèse latine est facultative, mais elle n'est pas abandonnée : de 1890 à 1895, on compte 474 thèses écrites en latin contre 1397 écrites en allemand, soit 25 %.

Le latin est également demeuré dans les coutumes des étudiants allemands. Un grand nombre de leurs chants sont en latin, tel le célèbre *Gaudeamus*. Les réclames qui s'adressent aux étudiants prennent volontiers une forme latine, tel ce prospectus de café-concert que l'on distribuait, en 1898, aux portes de l'Université de Berlin :

Musarum filii !

« *Omnes eodem cogimur, omnium*
« *Versatur urna serius ocius*
« *Sors exitura et nos in æternum*
« *Exsilium impositura cymbæ.*
« *Quamdiu igitur fortuna uti et in loco desipere conceditur,*
« *... nec dulces amores*
« *Sperne, puer, neque tu choreas.*

« *Vadite omnes, Musarum filii, ad* Aulam Musarum, Friedrichstrasse « 112 B, *ubi novem* Musæ *apud Kalbhennium Musageten cerevisiam pellu-* « *cidam, vinum optimum, liquores acerrimos, epulas splendidas vobis* « *offerent..., etc.*

En Angleterre, les cérémonies universitaires et particulièrement la collation des grades ne vont point sans longues formules latines.

Le vers latin fleurit même encore en dehors des écoles. Chaque année, l'Académie d'Amsterdam couronne et publie le poème latin du lauréat du *Concours Heuff*. Ce sont, en général, des vers sur des sujets modernes.

Beaucoup de revues publient des articles en latin ; ce sont pour la plupart des revues de Philologie : *Hermes ; Jahrbücher für Klassische Philologie ; Rivista di filologia classica ;* d'autres sont scientifiques : *Journal für die reine und angewandte Mathematik*. Nombre d'ouvrages didactiques, surtout ceux qui sont en usage dans les établissements secondaires congréganistes, sont rédigés en latin. Un des plus récents sur un sujet scientifique est celui de Peano : *Arithmetices principia nova methodo exposita*. Les cours de théologie catholique sont encore faits dans un latin facile et clair.

Il y a, d'ailleurs, des revues publiées exclusivement en latin. Les plus connues sont : *Vox Urbis*, qui paraît à Rome depuis 1898 ; *Præco Latinus*, de Philadelphie ; *Phœnix Nuntius*, d'Oxford. Elles ont été précédées de plusieurs autres : *Hermes Romanus ; Apis Romana*.

Dans le domaine des sciences physiques, mathématiques ou naturelles, le latin est encore fort employé, quoique, de prime abord,

son usage puisse rencontrer des difficultés du fait soit des idées nouvelles, soit du vocabulaire nouveau qu'elles amènent nécessairement avec elles. La plupart des grands ouvrages de botanique descriptive paraissent actuellement en latin.

Fêtes scolaires. — Le collège de Remiremont, fondé en 1802 par l'abbé Janny, a très brillamment célébré son centenaire.

L'*Union athlétique* du lycée de Douai a donné avec succès des fêtes sportives.

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. — M. Vendryès, agrégé de grammaire, ancien élève de l'Université de Paris et de l'École pratique des Hautes-Études, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

PREMIÈRE THÈSE. — *De Hibernicis vocabulis quæ a latina lingua originem duxerunt.*

DEUXIÈME THÈSE. — *Recherches sur l'histoire et les effets de l'intensité initiale en latin.*

M. Vendryès a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres *avec mention très honorable.*

M. l'abbé Lemaire, licencié ès lettres, professeur au collège Saint-Joseph, à Lille, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Grenoble, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

Quomodo in dialogo qui Phædon *inscribitur neo-platonicis et mysticis ansam primus dederit Plato.*

Le cartésianisme chez les Bénédictins. — Dom Robert Desgabets ; son système, son influence.

M. Lemaire a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres.

M. l'abbé Mailfait, licencié ès lettres, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Poitiers, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

De Dracontii poetæ lingua.

Un magistrat de l'ancien régime. — Omer Talon, sa vie, ses œuvres (1595-1652).

M. Mailfait a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres.

Le 5 juin 1902, M. l'abbé Deberre a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Dijon, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

Quid sit sentiendum de Philippi Destouches legatorii procuratoris nec non poetæ moribus.

La vie littéraire à Dijon au XVIIIe siècle, d'après des documents nouveaux.

M. Deberre a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres.

Nouvelles diverses. — Plusieurs membres du Parlement ont fait part au ministre de l'Instruction publique des préoccupations que la réintégration prochaine dans l'enseignement public des professeurs de l'État mis à la disposition du collège Stanislas faisait naître, au point de vue de leur propre avancement, chez les professeurs de nos lycées de province.

Le ministre a fait savoir qu'il se préoccupait de cette situation et qu'il prendrait les mesures nécessaires pour que les légitimes intérêts dont il a la garde ne soient menacés d'aucun côté.

M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, a reçu M. Malapert, professeur au lycée Louis-le-Grand, avec une délégation des boursiers de la Sorbonne. Ces messieurs venaient exprimer au ministre le vœu que leurs années d'études dans les Facultés, en qualité de boursiers, comptent pour la retraite, au même titre que les années de séjour à l'École normale supérieure.

M. Chaumié a promis d'examiner la question en toute bienveillance.

Le Sénat et la Réforme de l'Enseignement secondaire. — L'interpellation de M. Denoix, plusieurs fois ajournée, est enfin venue en discussion, le mardi 8 juillet, et a permis au Sénat de se prononcer à son tour sur la Réforme de l'Enseignement secondaire. Les débats ont rempli trois séances et ont été fort intéressants : ils se sont malheureusement terminés trop tard pour que nous puissions en rendre compte avec quelque détail.

Après avoir entendu d'importants discours de MM. Denoix, Joseph Fabre et Wallon, et de M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique, le Sénat a adopté, par 212 voix contre 51, l'ordre du jour suivant déposé par MM. Lourties, Bonnefoy-Sibour et Denoix :

Le Sénat approuve les déclarations du ministre de l'Instruction publique et compte sur lui pour l'application des conclusions de la commission d'enquête de la Chambre, tendant au maintien de l'enseignement classique et au développement de l'enseignement moderne.

Cette discussion étant close, les circulaires relatives à l'application des nouveaux programmes, dont la publication avait été suspendue, par égard pour le Sénat, vont être, au premier jour, adressées aux Recteurs.

L'application des nouveaux programmes et les mesures transitoires. — Nous recevons au dernier moment les renseignements suivants :

Le Ministre de l'Instruction publique est résolu à appliquer, dès

la rentrée d'octobre, les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne le régime intérieur des établissements (autonomie plus grande, séparation des budgets de l'internat et de l'externat, etc.), le Ministre a demandé aux recteurs de désigner par académie un lycée se prêtant particulièrement à l'application immédiate de la réforme. Les proviseurs de ces lycées seront appelés à Paris pour recevoir les instructions ministérielles.

En ce qui concerne l'enseignement, les nouveaux programmes et horaires pourront entrer en application immédiatement et sans difficulté :

1° Dans les classes élémentaires (de la classe enfantine à la septième inclusivement);

2° Dans les classes du 1er cycle (de la sixième à la troisième inclusivement) pour les deux divisions : A (ancien classique) et B (ancien moderne);

3° Dans la classe de seconde, qui commence le 2e cycle.

Dans toutes ces classes il n'y a aucune difficulté d'aucun genre pour l'enseignement du français, du latin et du grec.

Pour les langues vivantes, dans la division A (1er cycle) on augmente simplement le temps consacré à cette étude ; dans la division B (1er cycle — ancien moderne) les élèves ayant commencé dans la classe de cinquième l'étude d'une seconde langue vivante qui, d'après le nouveau système, ne doit commencer qu'au second cycle, des mesures seront prises pour conserver à ces élèves leur acquis. (Une ou deux conférences supplémentaires suffiront.)

Pour les sciences, pour l'histoire et la géographie, quelques raccords et transpositions assez faciles seront nécessaires pour éviter les répétitions ou les solutions de continuité aux élèves en cours d'études. Une commission spéciale a été chargée de préparer ces mesures d'adaptation et vient de terminer son travail.

Au-dessus de la classe de seconde, l'ancien régime continue provisoirement.

Les élèves qui vont entrer en rhétorique au mois d'octobre passeront en 1903 la première partie du baccalauréat d'après l'ancien régime (donc sans version grecque). Les élèves qui vont entrer au mois d'octobre en philosophie ou en mathématique élémentaire passeront également leur baccalauréat d'après l'ancien régime.

Les élèves qui vont entrer en seconde moderne auront le choix entre l'ancien régime (qui permet de passer la première partie du baccalauréat à la fin de la classe de seconde) et le nouveau régime qui ne leur permettrait de passer ce même examen qu'un an plus tard, le cours d'études modernes étant augmenté d'un an. Ceux qui choisiront ce nouveau régime auront seuls le bénéfice de l'égalité des sanctions.

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AUX CONCOURS DE 1902

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Philosophie dogmatique. — 1° Quelle idée pouvons-nous aujourd'hui nous faire de l'esprit et de ses rapports avec la matière ?

2° De l'association des idées et de la loi ou des lois qui la régissent.

Histoire de la philosophie. — Quelle différence y a-t-il entre l'idéalisme de Berkeley et celui de Kant ?

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Sainte-Beuve a dit : « Ce que je voudrais constituer, c'est l'histoire naturelle littéraire. » Et ailleurs : « De même qu'en botanique on classe les plantes par familles, on pourrait classer également les esprits. » Quelle est, selon vous, la valeur de cette méthode et jusqu'à quel point Sainte-Beuve lui-même l'a-t-il pratiquée ?

Composition latine. — Quo modo sibi videri potuit Sophocles in tragœdiis homines quales esse debeant induxisse[1] ?

1. ARIST., *De arte poetica*, 25 : Σοφοκλῆς ἔφη αὐτὸς μὲν οἵους δεῖ ποιεῖν, Εὐριπίδην δὲ οἷοί εἰσιν.

Composition de grammaire et exercices de prosodie et de métrique. — I. Étudier la langue, la syntaxe et le style des morceaux suivants :

1. DÉMOSTHÈNE, *Ambassade*, § 25 et suiv. : *Depuis* Τοῦ χάριν δὴ ταῦθ' ὑπέμνησα πρῶτα νῦν ὑμᾶς καὶ διεξῆλθον τούτους τοὺς λόγους; — *jusqu'à* ὑπόσχέσεσιν ἐξαπατώμενοι.

2. CICÉRON, *Philippiques*, 2, 46, 118-119 : *Depuis* Respice, quæso, aliquando rem publicam, M. Antoni ; — *jusqu'à* quanto verius nunc negabo seni ?

II. Étudier le style et la versification du morceau suivant :

La Fontaine, *Fables*, X, 14, 10 et suiv. :

Depuis A l'heure de l'affût, soit lorsque la lumière...,
jusqu'à ...Plus gais qu'auparavant, revenir sous mes mains.

III. Scander les vers suivants et faire, à ce propos, les remarques de métrique essentielles :

Sophocle, *Électre*, v. 1326 et suiv. :

Depuis ὦ πλεῖστα μῶροι καὶ φρενῶν τητώμενοι,...
jusqu'à ...νῦν δ' εὐλάβειαν τῶνδε προὐθέμην ἐγώ.

IV. Marquer la quantité des mots suivants en les considérant isolément et exposer méthodiquement les règles qui la déterminent :

Tacite, *Annales*, XV, 54 :

Etenim uxoris quoque consilium assumpserat, muliebre ac deterius : quippe ultro metum intentabat, multosque adstitisse libertos ac servos qui eadem viderint ; nihil profuturum unius silentium ; at præmia penes unum fore, qui indicio prævenisset.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Faut-il voir un retour de l'écrivain sur lui-même et l'expression d'un regret personnel dans ce mot connu de Labruyère : « Un homme né chrétien et Français se trouve contraint dans la satire ; les grands sujets lui sont défendus : il les entame quelquefois et se détourne ensuite sur de petites choses qu'il relève par la beauté de son génie et de son style ? »

Discuter la question avec des raisons et des exemples empruntés de préférence au chapitre des *Caractères* inscrit au programme. — Déterminer l'esprit et la portée de la critique des mœurs, des usages et des institutions telle que Labruyère l'a conçue et pratiquée.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Histoire ancienne. — Les arts en Grèce au temps de Périclès.

Histoire du moyen âge. — Mahomet.

Histoire moderne. — Les institutions du Consulat et le Concordat.

Géographie. — Le Rhône, étude de fleuve.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

Vient de paraître :

La Belgique morale et politique, par MAURICE WILMOTTE, avec une préface de ÉMILE FAGUET, de l'Académie française.

Le passé libéral : Charles Rogier; — Walthère Frère-Orban; — Jules Bara. — *Le présent catholique :* Œuvres sociales et tendances morales; — Les conflits de races et de langues; — La Belgique et l'État indépendant du Congo; — Les réformes politiques. — *L'Avenir socialiste.*

Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 3 fr. 50

Vient de paraître :

L'Évolution sociale en Australasie, par LOUIS VIGOUROUX (*Bibliothèque du Musée social*).

L'Australasie et l'Australie. — Les établissements pénitentiaires de la Nouvelle-Galles du Sud. — La colonisation spontanée du Sud-Est australien. — Colonisation systématique de l'Australie occidentale et de l'Australie méridionale. — Le règne des Squatters. — Le règne des Chercheurs d'or. — Colonisation de la Nouvelle-Zélande. — L'accaparement du sol en Australasie. — Le règne des Banquiers. — Le mouvement ouvrier. — La lutte des classes. — L'État et l'initiative privée. — Appendices.

Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 4 fr.

Du même Auteur, précédemment paru :

La Concentration des Forces ouvrières dans l'Amérique du Nord.
Un volume in-18 jésus (*Bibliothèque du Musée social*), broché. . . 4 fr.

L'Impérialisme allemand, par MAURICE LAIR. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

L'Angleterre et l'Impérialisme, par VICTOR BÉRARD. Un volume in-18 jésus, broché (3e *édition*). . . . . 4 fr.
(*Ouvrage couronné par l'Académie française*).

Essai d'une Psychologie politique du peuple anglais au XIXe siècle, par ÉMILE BOUTMY, de l'Institut. In-18 jésus, broché. . . . . 4 fr.

Éléments d'une Psychologie politique du peuple américain, par ÉMILE BOUTMY. Un vol. in-18 jésus, broché. 4 fr.

PENSION Madame Ve DEQUAIRE, ex-directrice d'école publique, ancienne précéptrice de maison princière, prendrait en pension chez elle une ou deux jeunes filles de bonne famille, françaises ou étrangères, désireuses de suivre les cours du Lycée de filles de Lyon, institution à laquelle n'est point annexé un internat. — Vie de famille. — Direction éclairée. — Pour les conditions à débattre, s'adresser à Mme Ve DEQUAIRE, 5, rue d'Alsace, à Lyon.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

LA

FACE DE LA TERRE

(Das Antlitz der Erde)

PAR

ED. SUESS

Ancien professeur de géologie à l'Université de Vienne (Autriche), Associé étranger de l'Institut de France.

TRADUIT AVEC AUTORISATION DE L'AUTEUR ET ANNOTÉ SOUS LA DIRECTION DE

EMMANUEL DE MARGERIE

Vient de paraître :

TOME III (1re partie)

Un volume in-8° de XII-530 pages, avec 3 *cartes en couleur* et 94 *figures*, dont 67 exécutées spécialement pour l'Édition française, broché. . . . . **15** fr.

Le Tome III et dernier comprendra deux parties.

I. INTRODUCTION.
II. Le Nord de la Sibérie (7 *figures* dont 4 *nouvelles*).
III. Le Faîte primitif (8 *figures* dont 3 *nouvelles*).
IV. Formations périphériques à l'Est du Faîte (4 *figures* dont 3 *nouvelles*).
V. L'Altaï et les Altaïdes (11 *figures* dont 9 *nouvelles*).
VI. Les Altaïdes orientales (24 *figures* dont 20 *nouvelles*).
VII. L'Arc de Tarkend, l'Iran et le Touran (13 *figures* dont 10 *nouvelles*).
VIII. Les Taurides et les Dinarides (9 *figures* dont 7 *nouvelles*).
IX. Le Nord de l'Europe (19 *figures* dont 12 *nouvelles*).

Précédemment parus :

TOME I. In-8° de XV-835 pages, 2 *cartes en couleur* et 122 *figures*, dont 76 exécutées spécialement pour l'Édition française, broché. . . . . **20** fr.

TOME II. In-8° de 878 pages, 2 *cartes en couleur* et 128 *figures*, dont 85 exécutées spécialement pour l'Édition française, broché. . . . . **20** fr.

ÉTUDIANT ALLEMAND demande, pour le 1er août, **place de précepteur dans famille, au pair**, pour 2 ou 3 mois, Paris ou province. S'adresser à M. BACKHAUS, 26, *rue de Gières, Besançon (Doubs)*.

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue [illegible]

Exposition Universelle (1900) — MÉDAILLE D'OR — Enseignement secondaire (Classe 2)

N° 8. — Onzième année. — 15 Octobre 1902.

NOV 13 1902

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
E. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
V. DELBOS, professeur au lycée Henri IV;
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EDET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
H. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALBWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris;
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREHLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme **Henri MARION**, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle **M. DUGARD**, professeur au lycée Molière.

Secrétaire général : M. **REYNIER**, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — PRIX, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Avons-nous quelque chose à prendre à l'Enseignement secondaire anglais ? par **M. Henri Bornecque**, maître de conférences à l'Université de Lille 221

Les Internats de jeunes filles dans l'avenir, par **Mme Moll-Weiss**, professeur au Lycée de jeunes filles de Bordeaux 232

Bibliographie : *Littérature française*, par **M. Gustave Lanson** 241

— *Philosophie*, par **M. Victor Delbos** 250

Chronique du mois : *La retraite de M. Gréard. — Le contre-coup nécessaire des réformes récentes. — L'admission aux grandes Écoles. — La refonte des programmes de Saint-Cyr. — Sacrifices nécessaires. — Dans les lycées et collèges de jeunes filles. — Professeurs et répétitrices. — La rétroactivité des règlements ministériels*, par **M. André Baiz** 260

Nouveaux programmes de l'Enseignement secondaire : *Classes de lettres et de grammaire* (suite et fin) 264

L'application des nouveaux programmes d'Enseignement secondaire 286

Échos et Nouvelles : Le baccalauréat de l'Enseignement secondaire. — L'enseignement post-scolaire. — Nominations universitaires. — L'Annuaire de la Correspondance interscolaire. — Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. — La lutte contre la tuberculose. — Résultats des concours universitaires en 1902 298

Agrégations et Certificats d'aptitude : *Programmes de* 1903 305

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS AUX CONCOURS DE 1902

Agrégation des lettres 311
Agrégation de grammaire 312
Agrégations d'Allemand, d'Anglais, d'Italien et d'Espagnol 318

Correspondance anglo-française, 57e *liste de Correspondants.*

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, *5, rue de Mézières, Paris.*

La **Revue** paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

HARVARD COLLEGE LIBRARY
NOV 13 1902
CAMBRIDGE, MASS.

Revue universitaire

AVONS-NOUS QUELQUE CHOSE A PRENDRE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ANGLAIS?

Pour la rédaction des plans d'études qui vont être mis progressivement en vigueur à partir du 1er octobre prochain, on s'est adressé surtout à l'Allemagne. Les Gymnases, les Réalgymnases et les Écoles Réales Supérieures ont donné naissance aux groupements latin-grec, latin-langues vivantes, et sciences-langues vivantes. C'est à l'exemple de l'Allemagne que l'on a introduit les classes d'une heure à la place de celles de deux. Pour montrer qu'il n'y avait aucun inconvénient à reconnaître comme équivalentes les sanctions données par tous les enseignements de même durée, on a prétendu, à tort du reste, que l'Allemagne nous avait montré le chemin. Enfin l'Allemagne a suggéré l'idée d'une préparation pédagogique pour les futurs professeurs. Ce n'est pas moi, grand admirateur de l'enseignement secondaire allemand, qui me plaindrai des emprunts qui lui sont faits. Mais peut-être d'autres pays nous fourniraient-ils l'idée de réformes aussi importantes et aussi fructueuses que celles inspirées par nos voisins de l'Est ; je veux parler de l'Angleterre.

Il y a quelque cinq ans, à la suite de M. Demolins, avec ses ouvrages[1], et de M. Jules Lemaître, avec ses conférences, on ne jurait plus que par l'éducation anglaise et on parlait de la copier servilement. L'enthousiasme s'est vite calmé, surtout la guerre du Transvaal aidant, et, bientôt, passant d'un extrême à l'autre, on a blâmé ce système, auquel l'Angleterre devait ses généraux et ses soldats..... J'estime que l'enseignement secondaire anglais ne méritait « ni cet excès d'honneur, ni cette indignité » ; si tout n'en est pas à louer, si même, étant données l'organisation et les

1. *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons; l'École nouvelle.*

tendances de nos lycées et collèges, nous ne pouvons songer à imiter tout ce qui mériterait de l'être, du moins j'espère prouver qu'il y aurait avantage, pour la formation du caractère, de l'énergie et de la volonté, à prendre à l'Angleterre plusieurs de ses institutions scolaires[1].

Je laisse de côté ce qui concerne l'éducation de l'esprit : on est d'accord pour reconnaître que la culture intellectuelle des Anglais est inférieure à la nôtre. Tout le monde a pu constater par expérience que les Anglais ne savent pas les langues vivantes. Même ignorance en ce qui concerne l'histoire et la géographie : un grand brasseur de Manchester demandait à M. Max Leclerc si le Brésil n'avait pas été colonie française et si Napoléon n'y avait pas envoyé Maximilien ; un homme distingué, membre du Parlement, assurait gravement à un de nos romanciers français les plus originaux, dont je tiens l'anecdote, que les meilleures institutrices françaises venaient de Hanovre ; enfin que penser de lord Palmerston, un des brillants élèves du collège de Harrow, qui, nommé ministre des Colonies, dut se les faire montrer sur la carte ? C'est que les éducateurs ont fort peu de temps à leur disposition : en raison des fatigues qui, nous le verrons, sont imposées aux professeurs, les vacances occupent environ le tiers de l'année; pendant les *termes* scolaires, deux après-midi par semaine au moins, en dehors du dimanche, sont consacrées aux jeux physiques; les autres jours, il n'y a guère que six heures en tout consacrées réellement au travail. Aussi bien ceux qui ont voulu établir en France des écoles imitées des *public-schools* anglaises, ont-ils dû augmenter, dans des proportions assez considérables, le temps consacré à la classe et à l'étude, sous peine de ne pas mettre les élèves en mesure de voir entièrement leur programme. A cette première raison, il faut ajouter que les Anglais méprisent la théorie : aussi, quand une science exige des connaissances spéciales, elle ne se développe pas en Angleterre ; telle l'industrie du goudron et des sous-produits de la houille qui a émigré en Allemagne, faute de chimistes anglais suffisamment préparés à la développer.

1. On me permettra de remercier ici mon collègue et ami, M. Walter Thomas, qui connaît à fond l'éducation anglaise depuis le XVIIe siècle (v. sa Thèse sur Young) jusqu'à nos jours : il a bien voulu relire cet article en manuscrit et j'ai tiré un grand profit de ses observations.

On retiendra simplement que, en Angleterre, le latin et le grec constituent le fond de l'enseignement; on y donne même beaucoup de soin et de temps à l'étude du grec. Dans des villes industrielles comme Birmingham, tous les *head-masters* (directeurs) des écoles qui préparent aux carrières industrielles et commerciales considèrent l'enseignement du latin comme le meilleur moyen de former l'intelligence; *tous* leurs élèves apprennent le latin jusqu'à quatorze ans et le continuent deux années encore dans la « division moderne »; de même le latin est *obligatoire* jusqu'à treize ans, dans l'école, essentiellement pratique, de Dulwich. Les Anglais voient dans les langues classiques, plutôt synthétiques, la meilleure gymnastique grammaticale et logique pour des enfants qui parlent une langue analytique; en même temps l'étude qu'on en fait est exempte de toute préoccupation intéressée, sans oublier que les anciens ont exprimé, dans le style le plus clair et le plus achevé, les sentiments les plus généraux et les plus anciens; elles assouplissent et enrichissent donc l'esprit, en même temps qu'elles étendent le champ de sa vue.

Mais, pour les Anglais, là n'est pas l'important: ils se préoccupent davantage, d'abord, de l'éducation physique. Ils ont tous une ardeur passionnée pour les exercices du corps et la conservent très avant dans la vie. Une école qui se respecte possède toujours, pour les jeux physiques, un terrain vaste et soigneusement entretenu. Grâce à eux, en effet, le corps se fortifie, s'endurcit, se développe et s'assouplit. Puis ils ont une influence morale, ou, pour mieux dire, moralisatrice; ils servent de calmants: la surveillance est inutile le soir et l'on peut, sans inconvénient, laisser à eux-mêmes les jeunes *boys*, fatigués de tous ces exercices physiques. En outre, le *foot-ball* et le *cricket* ne sont pas des jeux de demoiselle: ils comportent une part de brutalité; il doit toujours y avoir, à portée, un médecin et une pharmacie pour panser les contusions, pour raccommoder les bras et les jambes. Par suite, la pratique de ces jeux diminue la sensibilité, que les Anglais considèrent comme une faiblesse indigne de l'homme, en tant qu'elle offre un obstacle au libre exercice de la volonté. Enfin ce sont, comme le dit si justement M. Max Leclerc, « d'excellentes écoles de sang-froid

et de discipline : jeux de discipline, l'Anglais les a choisis, parce qu'ils forment la décision, le coup d'œil, l'esprit d'initiative, parce qu'ils exigent le respect d'une règle invariable, minutieusement établie, et l'obéissance au chef, au *captain*. L'obéissance librement consentie, mais observée sans faiblesse ni murmure, le respect de l'autorité confiée au plus fort, au plus adroit, au plus expérimenté, au plus digne, en un mot, voilà des qualités qui, gagnées à l'école, accompagnent l'Anglais dans la vie ». On comprend maintenant le mot prononcé, dit-on, sur la pelouse d'Eton, par Nelson, d'après les uns, par Wellington, suivant d'autres : « C'est ici que nous avons vaincu Napoléon. »

Pour toutes ces raisons, il serait bon, je crois, d'essayer sérieusement d'introduire ces jeux chez nous, au lieu de laisser les enfants tourner autour de cours trop étroites et mal aérées, faire, quelques minutes seulement par semaine, des exercices gymnastiques qui leur plaisent médiocrement, parce qu'ils sont imposés et surveillés, ou se promener, deux par deux, le jeudi ou le dimanche, le long de routes qu'ils connaissent trop. Qu'on n'objecte pas que, dans les établissements où l'on a essayé du *foot-ball* et du *cricket*, nos élèves n'ont jamais pu faire cette abnégation complète de leur volonté, montrer cette attention absolue au moindre geste du chef, que l'on remarque chez les écoliers anglais ; cela s'explique parce que cette introduction des jeux est trop restreinte et trop récente, et porte encore le caractère d'un emprunt étranger. Il faudrait simplement vaincre les répugnances des mamans, qui auraient peur des contusions et des fractures pour leurs enfants ; il importerait aussi d'éviter le surmenage athlétique, aussi réel et beaucoup plus fréquent en Angleterre que le surmenage intellectuel chez nous, au point que l'on a rendu cette « manie de muscularité » responsable des résultats piteux obtenus dans le domaine de l'esprit : en tout cas, ce qu'il serait indispensable d'éviter, les jeunes Anglais attachent plus d'importance à la vigueur physique qu'à l'intelligence.

Nous avons encore plus à admirer et à prendre dans les procédés d'éducation morale partout en vigueur en Angleterre. On développe d'abord la personnalité des enfants en les traitant comme des grandes personnes. On ne doute jamais

de leur parole, quitte à les punir très sévèrement, s'ils sont convaincus de mensonge : ils apprennent ainsi que le mensonge est, non pas une faute presque naturelle chez les enfants, mais une bassesse indigne de l'homme ; en même temps, on leur inculque, par là, le sentiment de leur responsabilité. C'est l'illustre Arnold qui, le premier, a introduit ce système à Rugby ; on sait que, bientôt, ses élèves disaient : « C'est une honte de mentir à Arnold ; il nous croit toujours. » Qui n'admirerait la hauteur morale et l'efficacité de ce système ? Je l'ai suivi, pour ma part, dès que je l'ai connu, pendant la dernière année que j'ai eu l'honneur de passer dans l'enseignement secondaire, et j'en ai obtenu des résultats inattendus.

Pour rendre encore plus fort chez les élèves le sentiment de la responsabilité, on leur confie l'autorité. Dans les écoles anglaises, les élèves sont répartis en six classes, six *forms*. Sont indépendants les *fifth forms* (5e année); mais ils se rangent de préférence du côté de l'autorité, qu'ils exerceront l'année suivante. Tous les autres élèves sont soumis à la surveillance et doivent obéir aux ordres des élèves de la classe la plus élevée, appelés moniteurs ou *præpostors :* comme cette classe a pour professeur le directeur de l'établissement, le *headmaster*, celui-ci, par ce moyen, étend son autorité personnelle et fait pénétrer ses idées dans toute l'école. J'ai vu, d'ailleurs, dans certains Gymnases d'Allemagne, quelque chose de semblable : les élèves de *Prima* (17 à 19 ans), dont le professeur principal, l'*Ordinarius*, est généralement le directeur en personne, surveillaient les petits *Sextaner* (9 à 11 ans). Que vaut l'autorité du *præpostor ?* Certains auteurs nous la présentent comme réfléchie et extraordinairement raisonnable. Ce jugement n'est pas absolument juste. Naturellement on ne trouve plus guère trace des horreurs du *fagging*, que Taine a connues et dépeintes en 1869 ; mais le *fagging* même, les brimades et l'abus de la force n'ont pas disparu. La vérité se trouve plutôt dans un classement, par lequel un auteur anglais range les moniteurs en quatre catégories :

« 1° Ceux qui, usant de leur autorité simplement pour leur commodité, ne rendent aucun service et font indirectement beaucoup de mal ;

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

LA

FACE DE LA TERRE

(Das Antlitz der Erde)

PAR

ED. SUESS

Ancien professeur de géologie à l'Université de Vienne (Autriche), Associé étranger de l'Institut de France.

TRADUIT AVEC AUTORISATION DE L'AUTEUR ET ANNNOTÉ SOUS LA DIRECTION DE

EMMANUEL DE MARGERIE

Vient de paraître :

TOME III (1re partie)

Un volume in-8° de XII-530 pages, avec 3 *cartes en couleur* et 94 *figures*, dont 67 exécutées spécialement pour l'Édition française, broché. . . . . **15 fr.**

Le Tome III et dernier comprendra deux parties.

I. INTRODUCTION.
II. Le Nord de la Sibérie (7 *figures* dont 4 *nouvelles*).
III. Le Faîte primitif (6 *figures* dont 3 *nouvelles*).
IV. Formations périphériques à l'Est du Faîte (4 *figures* dont 3 *nouvelles*).
V. L'Altaï et les Altaïdes (13 *figures* dont 9 *nouvelles*).
VI. Les Altaïdes orientales (24 *figures* dont 20 *nouvelles*).
VII. L'Arc de Yarkend, l'Iran et le Touran (13 *figures* dont 10 *nouvelles*).
VIII. Les Taurides et les Dinarides (9 *figures* dont 7 *nouvelles*).
IX. Le Nord de l'Europe (19 *figures* dont 12 *nouvelles*).

Précédemment parus :

TOME I. In-8° de XV-835 pages, 2 *cartes en couleur* et 122 *figures*, dont 76 exécutées spécialement pour l'Édition française, broché. . . . . **20 fr.**

TOME II. In-8° de 878 pages, 2 *cartes en couleur* et 128 *figures*, dont 85 exécutées spécialement pour l'Édition française, broché. . . . . **20 fr.**

ÉTUDIANT ALLEMAND demande, pour le 1er août, **place de précepteur dans famille, au pair,** pour 2 ou 3 mois, Paris ou province. S'adresser à M. BACKHAUS, 26, *rue de Glères, Besançon (Doubs).*

Paris. — Imp. E. CAPIOMONT et Cie, rue de Sèvres, 47.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement secondaire (Classes 2)

N° 8. — Onzième année. 15 Octobre 1902.

NOV 13 1902

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
C. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
V. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EDET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
M. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALBWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris;
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREHLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme Henri MARION, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière.
Secrétaire général : M. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 du mois. — UN AN, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

entre 60 et 100. Voilà pourquoi chaque enfant peut être étudié et suivi avec soin. Par contre, le petit nombre des élèves et la nécessité pour eux d'habiter chez un *tutor*, rend le prix de la pension singulièrement plus élevé que chez nous. Voici quelques spécimens des prix moyens pour huit mois ou huit mois et demi d'internat; on n'oubliera pas, en les lisant, que, pratiquement, l'argent vaut, en Angleterre, un cinquième de moins qu'en France : Haylebury : 1 925 francs. — Chez les Jésuites : 2 000 à 2 700. — Dulwich : 2 105. — Westminster : 2 375. — Wellington : 2 750. — Winchester : 3 000. — Rugby : 3 025. — Uppingham et Malborough : 3 150. — Harrow : 3 500. — Eton : 3 725. Quant aux établissements où l'on prépare à des examens un peu difficiles, comme ceux de nos grandes écoles, le prix atteint 5 000 francs. Il y a d'ailleurs des bourses, mais peu nombreuses. L'éducation anglaise est donc, en somme, aristocratique. En outre, on n'y comprend guère que l'internat. « L'Anglais qui a été élevé à la maison ou près de la maison, dit M. Hamerton, en rougit presque toujours, et, à moins de capacités extraordinaires, devient, par la suite, objet de risées. » Or chez nous, les plaintes de M. Bréal ont porté leurs fruits ; l'effectif de l'internat diminue dans nos lycées, alors que le chiffre des externes augmente ; nous estimons que l'éducation morale donnée par la famille sera toujours préférable aux leçons d'un *tutor*.

En second lieu, quelle comparaison entre les directeurs d'Eton ou d'Harrow, qui touchent 100 à 115 000 francs par an, sans parler des revenus que leur procurent leurs pensionnaires, et nos proviseurs, perdus dans des paperasses innombrables, qu'ils doivent fournir à jour fixe, et uniquement préoccupés de plaire aux familles, en la personne de leurs enfants, sans trop affaiblir la discipline et sans mécontenter leurs chefs? Croit-on qu'un seul proviseur français soit libre de mettre en pratique les paroles d'Arnold : « Le premier, le second et le troisième devoir de tout directeur d'école est de se débarrasser (*get rid*) des natures stériles (*unpromising*) ; » ou : « Il n'est pas nécessaire qu'il y ait ici 300, 100 ou même 50 élèves ; mais il est nécessaire qu'il n'y ait que des *christian gentlemen*. » Pour peu que, chez nous, d'une année à l'autre, la population d'un lycée ait diminué de quelques

unités, le proviseur court de fortes chances d'être mal noté, et j'ai entendu des chefs d'établissement regretter presque des succès au baccalauréat, qui leur enlevaient trop d'élèves : si les candidats avaient échoué, n'auraient-ils pas redoublé la classe et grossi l'effectif?

En troisième lieu, comme le mot d'Arnold suffit à l'indiquer, la religion tient une grande place dans les écoles anglaises ; on la regarde comme une force utile et salutaire : aussi, parmi les *headmasters* des principales écoles secondaires, les trois quarts sont-ils des clergymen. La première condition qu'une école anglaise impose à un professeur, c'est d'être chrétien. Chaque matin, les élèves lisent la Bible en anglais ; elle leur sert aussi de livre d'explication grecque. Dans son école des Roches, M. Demolins réservait la matinée du dimanche à une conférence morale et religieuse, et il ajoutait : « Pénétrons-nous bien de cette vérité que la religion tient la grande place dans la vie et que la vie doit en être saturée. Nous ne présenterons pas la religion aux enfants comme une partie de la vie, mais comme un tout organique et harmonieux, qui doit pénétrer l'individu tout entier et diriger tous ses actes. Croit-on que l'on permettrait d'appliquer cette théorie dans un de nos lycées ?

Enfin, sur beaucoup de points, l'école n'est que le prolongement de la famille. Les jeux diminuent la sensibilité ; mais, chez les Anglais, cette sensibilité, tout continue à l'affaiblir. Dans la *nursery*, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes, et, à la moindre chute, on ne voit pas une mère, une nourrice et une bonne se précipiter pour consoler l'enfant qui se met à hurler plus fort, pour le public, et prend l'habitude mauvaise de considérer toute souffrance, même légère, comme un mal. Plus tard, le père ou la mère n'éprouvent pas pour leurs fils cette peur des horions, trop fréquente chez les parents français. De même, l'esprit de discipline se prend déjà dans la famille. L'autorité du père est absolue ; jamais il n'est, comme chez nous, un camarade, plus âgé, de ses enfants ; il n'y a pas, de la part des fils, des épanchements de tendresse ou d'affection, mais plutôt une réserve craintive. Quant à la femme, elle est plus épouse que mère ; et, comme mère, elle est aimante, mais calme, très loin, à coup sûr, de la sensibilité passionnée des

« mamans » françaises. L'écolier anglais quitte donc une discipline pour en retrouver une autre; elle ne le surprend pas; il l'accueille sans peine et s'y soumet avec plaisir. D'autre part, les jeunes Anglais ont fait, dans la famille, l'apprentissage de la liberté, dont ils jouissent chez le *tutor* et comme *præpostors*. On laisse un enfant parcourir tout seul de longs trajets; dès dix ou onze ans, on lui confie des commissions relativement importantes, toucher des chèques ou faire des versements à une banque. C'est là un système qui n'est guère en honneur auprès des mères françaises, qui craignent toujours pour leur fils, les rendent malades à force de vouloir les empêcher de le devenir, et les entourent, jusqu'à trente ans et au delà, de « Prends garde aux voitures »; il serait intéressant, à ce propos, de chercher si, dans la faveur dont jouissent les maisons religieuses, n'entre pas, pour une part, l'assurance que possèdent les parents de voir leurs enfants étroitement surveillés. Mais, du moment que l'école anglaise ne fait que développer sur plusieurs points l'œuvre de la famille, n'est-ce pas dire que, les principes qui dominent l'éducation familiale en France n'étant pas les mêmes, il est impossible de rien emprunter à l'enseignement secondaire anglais? La conclusion serait exagérée. D'abord, si cela en valait la peine, il faudrait modifier l'éducation donnée dans la famille. Mais, en réalité, tout ce qui ressort des considérations que je viens d'exposer, c'est que certains résultats ne seront pas obtenus aussi complètement, ni aussi facilement qu'en Angleterre. Toutefois il est certains progrès que l'on peut, semble-t-il, réaliser pleinement dès aujourd'hui.

Rien n'empêche d'accorder plus d'importance aux jeux physiques, qui ne seraient pas imposés et où la surveillance serait discrète : les administrateurs, je le sais, voient quelques dangers à laisser aux élèves si peu d'initiative que ce soit; qu'ils fassent du moins un essai loyal; il serait toujours temps de ramener les choses en leur état actuel, si des inconvénients sérieux apparaissaient. En second lieu, n'est-il pas désirable que l'on forme le caractère des élèves, d'abord en les traitant comme de grandes personnes, au lieu de soupçonner sans cesse leurs affirmations, puis en leur accordant, dans les hautes classes, une part d'autorité, ce qui leur

donnera le sentiment net de leur responsabilité, enfin en conférant, dans chaque division, à un des professeurs la part des attributions du *tutor* qui correspond à celles dont est chargé, en Allemagne, le professeur principal ou *Ordinarius?* Trop souvent encore les professeurs et les élèves forment deux catégories qui vivent chacune de leur côté : le professeur principal constituerait un trait d'union. Comme il aurait besoin de connaître à fond le caractère et les aptitudes des élèves pour lesquels il remplirait des fonctions, il les retiendrait à la sortie de la classe ou irait causer avec eux en étude, afin de les mieux connaître. Ces conversations particulières donneraient aux élèves plus de confiance en leur maître : ils verraient bientôt qu'ils possèdent en lui un ami et un conseiller naturel ; d'eux-mêmes ils le consulteraient, et, de cette façon, le professeur pourrait diriger plus sûrement la formation de leur esprit et de leur caractère. Mais la réforme la plus importante serait celle qui attribuerait à des proviseurs bien choisis les pouvoirs que possèdent les *headmasters* anglais. S'ils avaient, comme cela se passe en Allemagne également, le droit d'expulser les élèves qui n'atteignent pas, et, certainement, n'atteindront jamais le niveau de leur classe, on pourrait, avec moins de travail pour le maître et les élèves, avoir des classes homogènes et possédant bien les matières de l'enseignement. D'autre part, s'ils pouvaient éloigner tout élève interne « dont le langage ou les manières annoncent un commencement de corruption », la situation morale de l'internat serait vite améliorée. De plus, grâce à ces éliminations, la question des répétiteurs ne se poserait plus : n'ayant guère à s'occuper de discipline, ils deviendraient réellement, et non pas seulement de titre, des « professeurs adjoints ». On voit en même temps qu'il serait facile de relâcher progressivement la surveillance, pour éviter que l'écolier, en quittant le lycée, passe de la discipline presque passive à l'obéissance absolue, résultat que l'on peut d'ailleurs commencer à obtenir, en confiant aux grands élèves quelques fonctions de surveillance. Mais je ne me fais pas d'illusions : la situation politique empêchera longtemps encore cette réforme capitale, que tout le monde admet en théorie, de passer à la pratique. Si du moins l'on pouvait tenter de réaliser certaines des autres!

HENRI BORNECQUE.

LES INTERNATS DE JEUNES FILLES DANS L'AVENIR[1]

Toute question qui doit être résolue au mieux des intérêts immédiats demande à être envisagée bravement, avec un esprit débarrassé d'idées routinières et de partis pris surannés ; il faut avoir le courage de la situer dans son temps et tenir compte des exigences du moment pour être en état ensuite de chercher et de trouver une solution efficace.

Une des questions actuelles les plus intéressantes pour les mères et les éducateurs est celle qui concerne l'internat des jeunes filles. Tous les pédagogues indiquent les raisons qui leur font critiquer l'internement des enfants et en particulier celui des jeunes filles ; tous ont raison quand ils affirment que le foyer paternel est le milieu éducatif par excellence, et cependant, au vingtième siècle, quelques sages esprits en arrivent à reconnaître que l'internat est devenu *le mieux dans le pire*. Le foyer familial est le milieu idéal... quand il existe réellement ; mais il n'existe que lorsque la femme, la mère s'y tient assidûment. Or, à notre époque de hâte outrée, de travail professionnel féminin, de désir de jouissances, trop souvent le foyer est désert ; et il faut bien le reconnaître, ce ne sont pas seulement, parmi les femmes, les travailleuses qui l'abandonnent, celles qui aiment le monde et le plaisir le laissent peut-être plus souvent encore. Mais ne parlons pour l'instant que des premières.

1. Cette étude doit faire partie d'un volume qui portera ce titre : *Les mères de demain*.

La mère qui, par son travail, est dans l'obligation de fournir à tous les besoins de la maisonnée, n'a guère le temps de s'occuper d'une façon sérieuse et *suivie* de l'éducation de ses enfants. Pour cette mère et pour ses enfants il y aura souvent avantage véritable à user de l'internat. Cet usage se généralisera à mesure que les mœurs nouvelles s'implanteront davantage. Le fait étant bien établi, il s'agit de savoir si l'internat de l'avenir doit être ce qu'était l'internat du passé, si les progrès de toutes sortes que nous constatons chaque jour et partout s'arrêteront devant l'immuable casernement.

L'internat a pour but de remplacer la famille auprès de l'enfant; hygiéniquement et moralement il n'y arrive que d'une façon très imparfaite aujourd'hui, et la cause principale de cet échec c'est *l'agglomération*. Une famille n'est pas une multitude, elle comprend tout au plus une quinzaine d'individus, pourquoi ne pas limiter à ce nombre la famille artificielle? Pourquoi, au lieu d'en faire un grand tout, diffus, vague et critiquable, n'en pas faire une réunion de petits groupes, de petites familles? La conception théorique ne me semble pas impossible à réaliser, à condition de sortir résolument des vieilles routines...; ce sera difficile, je m'en rends bien compte.

Voyons d'abord comment établir l'internat; nous parlerons ensuite du double recrutement des maîtresses et des élèves.

Les pensionnats actuels de jeunes filles, couvents, lycées ou pensions, peu importe, établis dans d'immenses maisons aux multiples ouvertures, produisent l'effet de casernes. Or j'en appelle à tous ceux qui savent ce qu'est la caserne, pour leur demander s'ils la considèrent, de près ou de loin, comme une imitation heureuse de la maison maternelle; encore ce qui est admissible pour des jeunes gens, ne saurait-il l'être pour des jeunes filles. De grands dortoirs, de nombreux lits, la toilette faite en commun, et par conséquent mal faite, l'agglomération d'un nombre exagéré d'enfants de toute origine, de tous milieux, réunies sans examen préalable suffisant, voici les inconvénients au point de vue de l'hygiène. L'annihilation de l'influence des directrices sur

cette multitude de maîtresses qui changen tous les jours, qui s'occupent à la fois de tous les enfants sans s'occuper particulièrement d'aucune ; l'indifférence réciproque à l'âge où le cœur de la jeune fille a tant besoin d'affection, voilà pour le moral.

Or tous ces défauts de l'internat actuel sont inhérents en grande partie à l'édifice, à sa construction particulière. Au lieu d'une maison immense, groupons dans un grand parc de nombreux pavillons pouvant abriter au plus quinze élèves et la maîtresse qui s'occupe d'elles particulièrement ; donnons à chacun de ces groupes une salle de réunion dans laquelle ses membres pourront se réunir soit pour faire les devoirs, soit pour travailler manuellement, soit pour se récréer. Ce sera l'image, un peu agrandie seulement, de la maison familiale ; si la maîtresse sait s'y prendre, l'union, l'affection existeront dans ce milieu, artificiel sans doute, mais établi avec tant de prudence et de soin qu'il aura certaines supériorités évidentes sur le milieu familial créé par les circonstances, supériorités qui arriveront à contrebalancer avantageusement les infériorités qui pourront lui rester en partage. Ce *home* de l'école, avec quel plaisir les élèves s'y attacheront, l'orneront, mettant une sorte d'émulation à avoir le pavillon le mieux tenu, le plus pimpant, le plus artistement décoré ! Les travaux de peinture, de dessin, de couture seront destinés à le rendre confortable, à en faire « leur maison ». C'est là que pourront avoir lieu les véritables leçons d'économie domestique, les applications immédiates et réelles de l'enseignement reçu en classe ; c'est là que se formeront pour l'avenir des maîtresses de maison entendues et accueillantes.

On m'objectera d'abord que la surveillance de tous ces différents pavillons sera extrêmement difficile ; je ne le crois pas, étant donné les moyens nombreux de communication que nous avons à notre disposition : sonnettes électriques, tuyaux acoustiques, téléphones. Je pense ensuite qu'il ne saurait être mauvais de laisser une certaine indépendance à chaque pavillon, ou pour mieux dire à chaque maîtresse de pavillon. Il est entendu, et nous y reviendrons, que le choix de cette maîtresse est une chose des plus importantes. Mais une fois ce choix fait, une fois qu'on aura vu la maîtresse à

l'œuvre, il y a tout à gagner à lui laisser une certaine initiative. En France, les mesures tatillonnes n'ont jamais rien valu; d'abord à cause de notre amour-propre exaspéré, ensuite parce qu'il manque aux dirigeants cette persévérance qui fait de la surveillance une action continue et, par cela même, sérieuse et acceptable. D'autre part, quiconque a vu de près les institutions de jeunes filles de 40 à 150 élèves internes, a pu se rendre compte qu'il est *matériellement impossible* aux directrices et aux économes de tout contrôler par elles-mêmes. La division du travail, quand elle est bien comprise, procure des avantages considérables.

Reste une objection plus grave : la dépense. Si nous pouvons démontrer que le fractionnement des internes offre des avantages nombreux, irréfutables, sur l'internement en bloc, du moment où il s'agit de nos enfants, c'est-à-dire de l'avenir même de la nation, la considération pécuniaire ne devrait pas entrer en ligne de compte.

La première chose, et l'une des plus difficiles sans doute ce serait de trouver les *maîtresses de pavillons* ou *maîtresses d'internats*. Car il leur faudrait des connaissances très spéciales, une maturité d'esprit, une science de la vie, que n'ont pas, que ne peuvent avoir les jeunes filles qui sortent de Sèvres, et qu'on nomme trop souvent maîtresses d'internat en attendant qu'elles soient arrivées à acquérir les diplômes qui leur manquent. Elles savent théoriquement plus qu'il ne serait nécessaire de savoir, elles ignorent pratiquement tout ce qu'il leur faudrait connaître. Des femmes sérieuses de vingt-huit à trente ans et au-dessus, connaissant l'enfant, sachant le soigner, se faire aimer de lui, ayant assez l'expérience de ces jeunes cœurs et de ces âmes neuves pour en tirer tout ce qui s'y trouve à l'état latent, vivant avec leur groupe, aimant leurs élèves et en étant aimées, quelle influence n'exerceraient-elles pas ? Où les trouver ? Ceci pourrait faire le sujet d'une étude spéciale. Mais dès à présent je crois pouvoir affirmer qu'elles ne seraient pas introuvables.

Reste la répartition, le groupement des élèves. La façon de procéder actuelle est vraiment des plus simples, j'allais

dire des plus naïves : la veille de la rentrée les enfants arrivent avec leurs bagages et on les distribue dans les dortoirs suivant leur âge. Un point, c'est tout !

Est-il possible qu'en plein vingtième siècle nous en soyons encore là ! La rentrée des internes devrait se faire deux jours au moins avant celle des externes ; journées pendant lesquelles l'enfant ne coucherait pas dans la maison d'éducation, mais serait examinée par le médecin, interrogée par la directrice et les professeurs, afin de donner de son moi moral et physique une représentation suffisante. Je ne dis pas que l'on ne se tromperait pas, mais on aurait tout fait pour agir rationnellement en tenant compte de facteurs d'une importance capitale.

Seront groupées ensemble les élèves pouvant se convenir comme éducation, comme caractère, ayant une constitution physique qui se rapproche. Les délicates avec les délicates, ce sont celles qui exigent des soins plus nombreux, plus intelligents, plus maternels : on les attribuera à la maîtresse d'internat ayant l'expérience la plus grande, ayant plus de douceur, plus de patience. Les très bien portantes, exubérantes, ayant besoin de dépenser leur excédent de vie, seront confiées à une maîtresse plus jeune, etc... Les tablées de réfectoire seront composées intelligemment, et puisque, après avoir mis de côté les enfants en bonne santé, la médecine actuelle divise les individus en arthritiques et en anémiés (ceux-ci, hélas! souvent candidats à la tuberculose), le régime pourra varier suivant les groupes : aux arthritiques, des légumes en abondance, des laitages, etc... ; aux autres la lutte préventive, une alimentation plus azotée. Il suffirait parfois tout simplement de renverser l'ordre des rations pour arriver au résultat désiré : ration double de viande aux unes, ration double de légumes aux autres. Pourquoi toujours attendre que le mal se soit déclaré, et ne pas tirer plus grand profit des connaissances que nous possédons ?

Déjà se dessinent une partie des avantages de ce groupement scientifique. Il y en aurait d'autres : les longues promenades, par exemple, réservées aux élèves ayant besoin de beaucoup de mouvement, les promenades moins fatigantes aux autres, chaque maîtresse sachant, d'après la diathèse

générale de son groupe, ce qu'il convient de faire. Mais là encore une amélioration générale s'impose.

Consultez n'importe quelle élève de lycée ou de pension et vous serez étonné de voir avec quelle *horreur* (le terme n'a rien d'excessif) elle envisage les promenades du dimanche et du jeudi. Ces monotones défilés deux à deux le long des voies peu fréquentées, piétinant les unes derrière les autres, leur apparaissent comme un cauchemar. Le mouvement, la marche, sont cependant d'une grande utilité, ou pour mieux dire, une véritable nécessité pour ces enfants qui ont une vie vraiment sédentaire malgré les quelques récréations qui coupent le travail. Elles ne font pas, matin et soir, l'excellente promenade de leurs compagnes externes puisqu'elles habitent l'institution même; pourquoi ne pas leur donner la joie d'une sortie agréable, d'un exercice hygiénique véritable? Au lieu de les coiffer d'un chapeau à plumes, qu'on leur mette donc une coiffure à larges bords les préservant du soleil, et qu'on les conduise hors de la ville dans un grand jardin ou dans une propriété louée à cet effet; un grand pré ombragé, avec un préau couvert suffirait même. Qu'elles s'en donnent là à cœur joie de courir, de gambader, de faire ample provision d'air pur. La santé des enfants se ressentira de ces heures de liberté et de délassement véritable, elles seront plus capables de mener à bien le travail de la semaine.

L'action de la maîtresse d'internat qui, telle que je la comprends, est vraiment une mère par délégation, ne pourra que contribuer à améliorer l'état sanitaire de l'internat. Connaissant mieux les enfants peu nombreuses qui l'entourent qu'elle ne pourrait connaître une multitude d'enfants dont elle ne s'occuperait que vaguement, elle préviendra par des soins donnés à temps les maladies de longue durée. Quel est le médecin qui ne tient un compte sérieux de l'action de la mère avant, pendant, après la maladie de l'enfant? Placées dans un milieu sain, échappant aux dangers des agglomérations, examinées soigneusement avant d'être admises, intelligemment groupées d'après les soins qui leur sont nécessaires, prenant un exercice suffisant dans des espaces vastes et bien aérés, nos internes auront une hygiène générale excellente et par contre-coup les

chances de maladies seront considérablement réduites. Économie double qui n'est pas à négliger.

Une fois rentrées dans *leur maison*, les enfants devraient en prendre soin, prendre soin aussi de leurs effets. Je connais de pauvres petites boursières admises dans des internats de l'État qui non seulement ne cirent pas elles-mêmes leurs souliers, mais ne raccommodent pas leurs bas, ne font pas leur lit ou le font mal, ne repassent pas leur linge, ne nettoient pas leur lavabo. Les domestiques de l'établissement, la lingère, prennent tous ces soins et l'enfant s'élève dans l'ignorance complète de la vie réelle. Quand aux grandes vacances elle revient chez elle, tout le pauvre logis lui paraît plus misérable encore, les corvées aux quelles elle est soumise lui semblent des injustices, elle est malheureuse, et chose plus grave encore, rend les autres malheureux.

Habituons donc nos filles, quelle que soit leur situation de fortune — ce sera l'un des avantages les plus sérieux de l'internat — à se servir elles-mêmes complètement. La roue de la fortune tourne et ce n'est même pas la question principale : si plus tard elles ont des sous-ordres pour leur rendre tous les menus services, elles sauront mieux et plus équitablement estimer les efforts qu'ils devront faire pour remplir leur tâche. Savoir est utile non surtout pour l'individu lui-même, mais pour l'individu dans ses rapports avec les autres membres de la société.

De cette conception pratique de la vie d'internat découlerait un autre avantage encore : c'est en diminuant le personnel des serviteurs de diminuer aussi ses contacts avec les élèves. Dans beaucoup de maisons d'éducation, les domestiques ont sur les enfants une influence dont on ne s'est pas assez rendu compte. Placées entre les maîtresses et les élèves, les servantes ne se rendent plus très bien compte de leur situation et elles tombent dans l'un des deux travers que voici : ou bien pour gagner les bonnes grâces des enfants et mériter leurs libéralités, elles sont d'une platitude extrême, servent de commissionnaires, donnent même à l'occasion un mauvais conseil ; ou bien elles s'imaginent avoir sur les enfants les mêmes droits que les maîtresses, elles les grondent, les bousculent et

par contre-coup aigrissent les jeunes filles tant soit peu fières.

On me dira que ceci est la conséquence d'un manque d'ordre et de discipline, qu'il faut assigner leur place aux domestiques et les y maintenir; ce n'est pas aussi facile que beaucoup le pensent, et si la deuxième manière indique une maison où la discipline est relâchée, j'ai observé la première dans une institution où elle était excessive.

Diminuer le personnel, c'est diminuer les frais, c'est dégrever le budget qu'ont alourdi nos innovations; arriverons-nous à établir l'équilibre? Je ne le pense pas, mais je crois qu'une combinaison complémentaire, en donnant un immense avantage aux enfants, pourrait bien y réussir.

Il ne serait pas impossible sans doute de trouver des maîtresses d'internat parlant parfaitement une langue étrangère et d'obtenir que dans chaque pavillon cette langue seule fût employée, à de rares exceptions près. Cet exercice pratique de la langue permettrait aux enfants de faire de rapides progrès, de réaliser un bénéfice sérieux sur les cours de langues vivantes qui trop souvent ne donnent que des connaissances superficielles, inutilisables une fois la pension quittée.

Nos différents pavillons se diviseraient, par exemple, en deux groupes : les pavillons anglais, les pavillons allemands; au bout de deux ans les habitantes des pavillons allemands passeraient dans les pavillons anglais et *vice versa*, ces exercices pratiques étant, bien entendu, soutenus par les cours. Dans un laps d'études de quatre ans, je suis certain que nos jeunes filles arriveraient à posséder parfaitement les deux langues. Or, posséder aujourd'hui deux langues étrangères, c'est pour une femme posséder une vraie fortune. Si sa situation lui permet de rester au foyer, elle sera l'éducatrice complète de ses fils, elle leur transmettra le savoir qu'elle a acquis; elle sera en état de recevoir avec grâce les étrangers en relations commerciales avec son mari, ou s'il quitte la France pour les colonies, de lui être au loin une alliée capable. Est-elle au contraire dans la nécessité de gagner sa vie, de quelle ressource ne lui seront pas ces connaissances?

Ainsi donc, en ayant donné aux enfants une illusion plus parfaite de la vie de famille, en les ayant matériellement mieux soignées, en les ayant entourées d'une affection intelligente et éclairée, nous leur donnerons encore une dot véritable au moment de les envoyer dans le vaste monde : une santé robuste et la connaissance de deux langues vivantes. Cela vaut bien un sacrifice pécuniaire !

AUGUSTA MOLL WEISS.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Études sur le théâtre français du XIVe et du XVe siècle. *La Comédie sans titre*, publiée pour la première fois d'après le manuscrit latin 8163 de la Bibliothèque nationale, et les *Miracles de Notre-Dame* par personnages, par **Émile Roy**, professeur à la Faculté des lettres de Dijon. Paris, librairie Émile Bouillon, 1902, in-8°.

M. Émile Roy, dont on connaît une curieuse et riche étude sur *Charles Sorel*, s'est tourné vers le théâtre du moyen âge, et nous apporte un volume d'études où l'on est d'abord saisi par l'étendue de l'érudition[1] et la subtilité des conjectures. La composition du volume déconcerte à première vue. C'est une édition princeps d'une comédie latine moderne, avec notes, remarques orthographiques et grammaticales, glossaire, etc., et une introduction où il est d'abord question de ce texte, mais ensuite, dans six gros chapitres, des *Miracles de Notre-Dame* et des *Mystères Sainte Geneviève* (le recueil de Jubinal). En réalité l'étude et la publication de la comédie latine sont des moyens de déblayer le terrain pour des recherches sur le théâtre français du XIVe siècle et du début du XVe. En s'attachant à démontrer que la *Comœdia sine nomine* a été composée entre 1450 et 1460, par un Italien, probablement un dominicain, et qu'elle fut offerte ou lue (sinon jouée) au cardinal Prospero Colonna, M. Émile Roy met cette pièce hors de cause pour ce qui concerne le développement du théâtre français. Elle devient un document pour l'histoire de la première Renaissance italienne, un anneau dans la chaîne des pièces latines qui précèdent les fameuses représentations de Pomponius Lætus. Revenant alors à notre pays, M. Roy s'efforce de combler la lacune souvent signalée entre le théâtre des XIIe et XIIIe siècles et celui du XVe. Étudiant les *Miracles de Notre-Dame* très minutieusement, il conclut qu'ils ont été joués par la Confrérie parisienne de Notre-Dame de Liesse, et composés dans les deux derniers tiers du XIVe siècle. Et c'est au XIVe siècle aussi qu'il rapporte les mystères publiés par Jubinal et attribués par lui au XVe. Ce sont là des résultats fort importants, et qui seront discutés par les spécialistes. Je me contente ici de les enregistrer, et de signaler ce livre dont il faudra maintenant tenir compte dans l'étude de l'ancien théâtre français.

Geschichte des Neueren dramas, von **W. Creizenach**, professor der deutschen Sprache und Litteratur an der Universitat Krakau. Zweiter Band. *Renaissance und Reformation*. Halle A. S., Verlag von Max Niemeyer, 1901, in-8°.

Ce second volume de l'*Histoire du drame moderne* de Creizenach est consacré au théâtre de la Renaissance. Il embrasse une période qui va de

1. M. Roy ne connaît en 7 actes que la *Jephté* de Brinon (traduction de la tragédie de Buchanan). Il faut y ajouter la curieuse *Cammate* de Jean Hays, en 7 actes aussi (impr. en 1597).

la fin du xve siècle à celle du second tiers à peu près du xvie. Il offre un tableau du développement dramatique en Italie, Angleterre, France, Espagne, Pays-Bas, Allemagne et même Dalmatie : c'est-à-dire dans tous les pays qui furent entraînés dans le mouvement de la Renaissance. L'ouvrage est touffu, mais riche; la méthode lente, mais sûre. L'information est très étendue. Toutes les œuvres caractéristiques sont signalées et souvent analysées. Tous les faits significatifs sont notés et interprétés. Les jugements, solidement fondés, sont en général exacts. Personne, à ma connaissance, n'a mieux défini l'esprit et la nature du théâtre de la Renaissance. Et cette sérieuse enquête poursuivie parallèlement dans les cinq ou six grandes littératures de l'Occident, éclaire bien le caractère de notre tragédie naissante, et dissipe bien des fantaisies de la critique.

La Comédie italienne en France et le Théâtre de la Foire, par **M. N.-M. Bernardin** (*Bibliothèque théâtrale illustrée, publiée sous la direction de M. Paul Ginisty*). Éditions de la *Revue Bleue*, in-18, 1902.

Joli volume, agréablement illustré, agréablement écrit. M. N.-M. Bernardin, dans une exposition rapide et légère, sous laquelle on sent une très précise et sûre connaissance de son sujet, suit les fortunes accidentées du théâtre italien, des théâtres de la foire, des théâtres du boulevard depuis l'origine jusqu'en 1791, c'est-à-dire jusqu'au décret de l'Assemblée nationale qui établit la liberté des théâtres. Les dimensions du livre et le caractère de la collection l'obligeaient de sacrifier beaucoup de détails, et de ne s'étendre sur rien : mais tout l'essentiel est dit. Le mouvement ressort nettement en ses grandes lignes; des citations bien choisies éclairent les œuvres principales et accrochent des impressions durables aux titres des pièces et aux noms d'auteurs. L'ouvrage, fait pour les gens du monde, sera lu et consulté avec profit par les étudiants.

Un faux classique. Nicolas Boileau. Études littéraires comparées, par **Edmond Dreyfus-Brisac**, ancien rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'Enseignement*. Paris, Calmann-Lévy, in-8°, 1902.

Voilà un livre qui aurait eu du succès en 1830 : il est fait avec les idées et les passions de ce temps lointain. Est-ce bien la peine aujourd'hui de démolir Boileau? Son règne est passé ; nul ne songe à soumettre la création littéraire à ses doctrines; nul n'en fait non plus un grand poète. Il ne s'agit que de le définir et de marquer son rôle historique. Avec sa fougue romantique, M. Dreyfus-Brisac brouille tout. *Boileau et Ronsard*, *Boileau et Arioste*, *Boileau et Cervantès*, *Boileau et Saint-Amant*, *Boileau et Balzac*, *Boileau et Scudéry*, *Boileau et Chapelain*, *Boileau et Corneille :* ce sont les titres des chapitres où il prétend démasquer les plagiats de Boileau. Parcourons ces innombrables rapprochements dont, par un fâcheux manque de méthode, les références précises ne sont jamais données. Nous trouverons quelques réminiscences involontaires, quelques imitations voulues, quelques parodies malignes, et puis une foule de rapprochements oiseux ou faux. C'est une théorie propre à M. Dreyfus-Brisac, qu'en accumulant les rapprochements insignifiants, vagues et inexacts, il fortifie mieux sa thèse qu'en se limitant aux cas précis et authentiques d'imitation ou de réminiscence. Mais je demeure rêveur en voyant ces vers de Boileau :

> Molière, avec Tartuffe, y doit jouer son rôle,
> Et Lambert, qui plus est, m'a donné sa parole,

dénoncés comme tirés de ces vers de Corneille :

Nous y devons dîner en bonne compagnie,
J'y mène du quartier Hippolyte et Cloris,

ou Brébeuf allégué :

Il vient nous ajouter aux malheurs de la guerre,

pour ôter à Boileau le mérite d'avoir trouvé :

Commencez par vous joindre à mes premiers écrits.

S'il y a dans un *Recueil :*

Mon manteau nuit et jour me couvre,

Boileau l'a-t-il pillé en mettant au contraire :

Passer l'été sans linge et l'hiver sans manteau ?

Que signifient des rapprochements comme ceci ?

Brébeuf. Puisqu'à sa mort enfin ton cœur *devait* des larmes.
Boileau. Balance pour t'offrir un encens qui t'est *dû*.
Brébeuf. Qu'ils reçoivent un prix qui n'était *dû* qu'à vous.

Boileau avait-il besoin d'avoir lu Brébeuf pour employer le verbe *devoir*, d'avoir lu Scudéry pour employer *belle, ressort*, ou *mutuel*, d'avoir lu Loret pour écrire *un bruit court*, ou Chapelain pour dire *un ami véritable*. Les rapprochements de cette qualité se comptent par centaines, et le volume de M. Dreyfus-Brisac en est aux trois quarts rempli. Il est certain, d'autre part, que Corneille a écrit :

Je n'exécute rien et mon âme éperdue
Entre deux passions demeure suspendue,

ce que Boileau parodie quand il dit :

Son époux s'en émeut, et son cœur éperdu
Entre deux passions demeure suspendu.

Mais si l'on veut appeler cette parodie plagiat, il en résulte que Boileau, plagiaire de Corneille, n'était pas le plagiaire de Chapelain qui avait, lui aussi, copié Corneille en écrivant :

Et dans ce choix forcé son esprit éperdu
Entre ces deux partis demeure suspendu.

Si l'on retranchait tous les endroits pareils où il y a double emploi, le volume diminuerait encore. Mais, après tout, qu'a voulu prouver M. Dreyfus-Brisac ? Il ne me paraît pas l'avoir su lui-même très clairement. « Si on veut bien prendre la peine, nous dit-il, de lire avec attention nos extraits, on verra dans quelle mesure le satirique *a imité*, dans le fond et dans la forme, les faiseurs d'épopées qu'il a cru devoir poursuivre de ses moqueries et de ses critiques. » Voilà qui est net. « *Nous ne soutenons nullement*, continue-t-il, que chaque passage de ces écrivains que nous avons mis en regard d'un passage de Boileau, *ait été directement imité* par lui. (Alors que prouve le rapprochement ?) En signalant l'analogie *continue* (il n'y a de continuité que dans les rapprochements) de tant d'expressions et d'idées, nous avons seulement voulu montrer qu'elles n'étaient pas particulières à l'auteur du *Lutrin*. (Boileau se targuait-il d'avoir des idées que nul n'avait eues avant lui ?), qu'il *avait pu* les puiser dans les écrits de ses prédécesseurs, comme aussi dans le réservoir commun du langage du temps. » Ainsi ce sont des *possibilités* d'imitation qui

nous sont offertes, des *possibilités* de plagiat : vraiment on irait loin avec cette méthode. Quant à l'imputation de puiser dans le *réservoir commun du langage du temps*, c'est ce que tous les écrivains de tout temps ont fait; et cette idée détruit les précédentes. Si Boileau prend une expression, une phrase dans le *réservoir commun* du XVIIe siècle, il en résulte qu'il n'est pas le plagiaire de tel ou tel, de Brébeuf ou Chapelain, qui l'a employée. Rien de plus trouble et de plus incohérent que cette introduction de M. Dreyfus-Brisac où il prétend justifier son entreprise. Son travail pourtant est çà et là curieux, et aurait pu être utile : 1° s'il avait donné des références précises ; 2° s'il avait rejeté tout l'insignifiant et tout le superflu ; 3° s'il avait distingué *a*) les imitations ou réminiscences directes; *b*) les rencontres explicables par un modèle commun; *c*) l'emploi d'une langue toute faite, de locutions courantes et de clichés littéraires; 4° enfin s'il avait essayé de voir comment Boileau modifiait ses sources, ce qu'il ajoutait ou retirait, avec quel goût, dans quel esprit. (Rien ne fait mieux apparaître, par exemple, l'originalité artistique de Boileau que le *plagiat* de Cervantès signalé ici.) Il y a dans le volume de M. Dreyfus-Brisac beaucoup de lecture, peu de méthode et de justesse : l'étude qu'il a tentée reste à faire après lui.

Émile Faguet, de l'Académie française. — **La politique comparée de Montesquieu, Rousseau et Voltaire.** Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1902, in-18.

M. Émile Faguet est le moins dogmatique et le moins « professoral » des hommes. Voulant écrire un cours de politique pour l'éducation du citoyen français, qui en a certes bien besoin, il n'a point écrit ostensiblement un cours, mais il nous a proposé de nous dire les idées de Montesquieu, Rousseau, et Voltaire; tout en nous les disant, il y a mêlé sa critique, sa réflexion, son esprit ; et quand il a eu fini, il nous avait bien fait son cours de politique, sans en avoir eu l'air un seul instant. Dix chapitres (sans parler de l'avant-propos et des conclusions) : I. *De l'idée de patrie ;* II. *De la liberté ;* III. *De l'autorité ;* IV. *Organisation sociale : socialisme et individualisme ;* V. *Centralisation et décentralisation ;* VI. *Le pouvoir judiciaire ;* VII. *L'État et les églises ;* VIII. *L'État et l'éducation ;* IX. *L'État et l'armée ;* X. *Réformes administratives et de législation :* sur ces dix matières principales M. Faguet interroge successivement Montesquieu, Rousseau, Voltaire, ... et lui-même ; et ces dix chapitres embrassent bien à peu près toute la science politique.

Le livre de M. Faguet est, comme on pouvait s'y attendre, ingénieux, subtil et fort ; riche d'idées et de raisonnements ; suggestif, excitant, inquiétant ; il harcèle les préjugés, les convictions immobiles, il invite à vérifier, à discuter. La politique de M. Faguet n'est pas la mienne, et jusqu'ici (s'en étonnera-t-il ?) il n'a pas réussi à me convaincre. Mais il a réussi parfois à m'obliger de changer mes raisons de croire, de les fortifier, de les améliorer, et de savoir mieux pourquoi je ne puis pas penser comme lui. Ce n'est pas un mince service que rend un livre, quand il rend celui-là.

M. Faguet a lu, réellement et complètement lu Montesquieu, Voltaire et Rousseau. Il les connaît à fond. Sur chaque article, il va d'ordinaire aux textes essentiels. Je les connais assez moi-même pour pouvoir lui confirmer ce mérite. Et d'ordinaire aussi, il donne aux textes leur sens exact, il en définit finement et nettement la pensée substantielle. Rares sont les erreurs. En voici pourtant une. « Il n'y a qu'un cas où Voltaire réclame éloquemment la peine de mort : c'est le cas où quelqu'un commet le crime de n'être pas de son avis. Il l'a réclamée sans hésitation contre Jean-Jacques Rousseau dans ses *Sentiments des citoyens* (1764), qui se terminent ainsi : « ... *Il*

faut lui apprendre que si l'on châtie légèrement un romancier impie, on punit capitalement un vil séditieux. » Non, ce n'était pas Voltaire qui demandait la mort de Rousseau : c'était le ministre calviniste dans la peau duquel Voltaire était entré et se dissimulait. Ce style échauffé de fanatique était un masque, et qui le couvrit si bien que Rousseau s'y trompa, et, malgré toutes les dénégations de son ancien ami Vernes, persista à lui attribuer la brochure. Il avait flairé là le zèle génevois, et non la malice voltairienne. C'est être dupe d'une forme d'art que de voir dans cette férocité la pensée personnelle de Voltaire ; la preuve en est dans l'anecdote bien connue que nous content le prince de Ligne et Pougens : Voltaire était tout prêt à ouvrir sa maison à Rousseau fugitif. Il faut se garder de voir une doctrine où il n'y a que littérature et malice, disons, si l'on veut, malignité.

On trouvera donc en général les textes intéressants de Montesquieu, Rousseau et Voltaire, signalés et commentés par M. Faguet. Et il y a peu à contester, je le répète, sur le sens littéral des textes. D'où vient donc que l'impression que laissent les analyses de M. Faguet ne me satisfait pas complètement ? Est-ce parce qu'il expose ses idées, et que ses idées, je l'ai dit, ne sont pas les miennes. Non, je ne crois pas. Je m'efforce de séparer la politique de M. Faguet, et je n'adhère pas encore entièrement à l'exposé qu'il fait des idées de Montesquieu, Rousseau et Voltaire. Est-ce parce qu'il a des sympathies et des antipathies? et que, porté à justifier Montesquieu, il est porté par contre à être dur pour Rousseau, malveillant pour Voltaire[1] ? Non encore : je fais la part du sentiment personnel, et je me rends compte qu'il y a souvent non pas désaccord, mais accord entre le sentiment de M. Faguet et ce que j'appelle la vérité. Ainsi où il est le plus admiratif pour Montesquieu, le plus dur pour Rousseau, c'est parfois là même qu'il voit le plus clair et définit le mieux. Qu'est-ce donc ? et où fonder mes réserves ?

D'abord sur le plan du livre. Ces dix chapitres sont des cadres que la pensée de M. Faguet constitue : mais ses trois auteurs n'ont pas toujours des réponses aux dix questions que posent les dix chapitres. Chacun d'eux a fait sa politique selon son tempérament, son système et les circonstances ; et vouloir les ajuster tous les trois à ces dix cadres, c'est leur infliger une injuste et fâcheuse torture. C'est les morceler, les mettre en pièces : c'est faire apparaître — à tort — du néant, des lacunes, en leur posant les questions qui plaisent aux critiques plutôt que celles auxquelles ils ont répondu, eux auteurs. Ainsi Voltaire en particulier fait piètre figure presque jusqu'au dernier chapitre ; et ce n'est pas la faute de Voltaire. Montesquieu et Rousseau sont des systématiques, des spéculatifs, des philosophes. Voltaire est un journaliste, un administrateur, un réaliste, un opportuniste, l'homme des solutions pratiques. Il reprend l'avantage au dernier chapitre, celui des améliorations particulières (et ici M. Faguet a été, vraiment trop

1. On aura un spécimen caractéristique de cette disposition en lisant la page (134) où sont rappelées les affaires Calas, Sirven et La Barre, et en étudiant l'emploi fait par M. Faguet de la thèse de M. Masmonteil. Il n'est pas surprenant que tout ne soit pas clair dans les affaires Calas et Sirven : si tout avait été clair, les juges, même fanatiques, auraient-ils pu condamner ? Mais ce que Voltaire a bien vu, et ce qui justifie pleinement son action, c'est que des doutes sur l'innocence ne font pas une culpabilité manifeste, et que des possibilités, des présomptions même ne suffisent pas à motiver des arrêts de mort. Ce n'était pas la démonstration de l'innocence que Voltaire avait à faire, mais la démonstration de l'insuffisance des preuves sur lesquelles les condamnations avaient été prononcées. Et le bienfait social qu'on doit à Voltaire, c'est d'avoir fait sentir au public, selon les paroles même de M. Masmonteil, « les inconvénients du système de preuves légales qui fondait la culpabilité d'un accusé sur un ensemble de présomptions peu concluantes. » Il est injuste de ne voir que les petites passions de Voltaire : il faut savoir aussi faire la part du bon sens et de l'humanité, qui sont réels.

sommaire) : mais est-il juste de le traîner pendant les neuf premiers chapitres, de l'accabler sous une perpétuelle comparaison, avec Montesquieu et Rousseau? Chacun d'eux est ce qu'il est : il faut l'accepter pour ce qu'il est.

Je sais bien que par ce plan, les oppositions, les contradictions s'accentuent entre les trois doctrines. Et c'est une idée à laquelle tient M. Faguet, de montrer ces trois esprits aussi divergents que possible. Mais il néglige trop les ressemblances, les sentiments communs, les directions communes ; et je crois, somme toute, qu'ici c'est M. Henry Michel qui a raison contre M. Faguet. La distinction et, si l'on veut, la contradiction logique des formules doctrinales n'empêche pas que dans la réalité ces trois hommes n'aient un esprit commun ; par des idées littéralement différentes, et appropriées pour chacun à ses origines et à son humeur, ils font la guerre aux mêmes abus, aux mêmes croyances, et marchent chacun à son pas dans le même sens.

En second lieu, il me semble que ce livre si personnel, si riche, est trop abstrait et pas assez historique. M. Faguet me semble trop rarement prendre en considération les réalités de la société, de la vie, de l'organisation politique du XVIIIe siècle. Il me paraît trop facilement se faire un idéal des institutions de l'ancien régime, et juger cet idéal de son esprit plutôt que la réalité du passé : ainsi sur la vénalité des charges, ainsi sur les Parlements. Je ne crois pas que ce soient là des jugements d'historiens. Ou bien aux réalités du XVIIIe siècle, il substitue mentalement les réalités d'aujourd'hui, et il juge les idées de Voltaire, de Rousseau, de Montesquieu, selon ce qu'elles paraîtraient aujourd'hui, dans l'actualité de nos crises et de nos conflits. Il donne aux mots, aux formules, aux théories politiques, les valeurs que cette actualité contemporaine, et non l'histoire du XVIIIe siècle, leur confère.

Quand M. Faguet nous dit que Montesquieu entend par la *vertu* dont il fait le ressort des républiques « tout simplement le patriotisme », c'est exact, et ce n'est pas vrai. Montesquieu dit : « L'amour des lois et de la patrie » (IV, 5); et ailleurs : « L'amour de la patrie, c'est-à-dire de l'égalité » (Avertissement). En ôtant « l'amour des lois » et « l'amour de l'égalité » pour ne laisser que « l'amour de la patrie », on ôte au patriotisme de Montesquieu sa couleur pour lui imposer celle d'un patriotisme de notre temps. Le patriotisme de Montesquieu est un patriotisme qui hait la guerre et les armements, un patriotisme civil qui aime dans la cité les lois où son âme s'exprime. Pour nos contemporains, le *patriotisme* souvent est peu soucieux de la loi, la brave ou la casse ; il implique haine ou bravade de l'étranger, étalage militaire, culte des conquêtes et de Napoléon. Le *patriotisme*, pour nous, oppose la nation à l'étranger : pour Montesquieu, il subordonne l'individu au bien public. Il faudrait avertir que dans le même mot Montesquieu met tout autre chose que ce que la plupart de nos contemporains y mettent. Et c'est parce qu'à son insu l'actualité détermine la pensée de M. Faguet, qu'il reproche à Voltaire d'avoir manqué de patriotisme. Et d'abord, si Voltaire est cosmopolite, il ne l'est pas plus que Montesquieu ou que Rousseau, dont M. Faguet aurait pu citer les textes, qu'il connaît certainement. Puis des façons de voir la politique étrangère ne prouvent rien contre le patriotisme. Nos patriotes d'aujourd'hui ne sont pas disposés à se faire les avocats de la Finlande et de la Pologne contre le tsar : accuserat-on leur patriotisme ? Napoléon III, par son principe des nationalités, a aidé de grands États à se constituer autour de la France, dont la force a diminué de l'accroissement de la maison de Savoie et de la Prusse : c'était manque de clairvoyance et non de patriotisme. Pareillement ce que Voltaire a pu dire des Turcs, des Polonais, des colonies fera tort tout au plus à son intelligence politique. Sa froideur dans nos revers militaires, il ne faut pas l'oublier, était la froideur de tout Paris et de toute la cour. Il est facile de souffrir de Rosbach quand on a souffert de 1870 : je me rappelle pourtant

que ce n'est que quelques années après 1870 que nos professeurs d'histoire ont cessé de condamner l'alliance de la France et de l'Autriche, et d'être pour le roi de Prusse dans le récit de la guerre de Sept ans. Il faut en prendre son parti : la France au XVIIIe siècle ne plaçait pas le patriotisme dans la grandeur militaire, parce que les frontières n'étaient pas menacées. Elle était tout entière pacifique et cosmopolite. Et elle faisait consister le patriotisme à mettre la France à la tête du genre humain, à faire rayonner partout notre génie, notre civilisation, notre littérature et nos arts. C'est une forme de patriotisme qui, lorsque la patrie est en sûreté, vaut la forme militaire. Ainsi pensait Voltaire. Et ce patriotisme-là, il l'avait, jusqu'au chauvinisme. Son patriotisme injuriait les Welches, pour les exciter vers son idéal ; quant à voir dans ces injures une haine de la patrie, autant voudrait nier le patriotisme de Dante pour avoir écrit sur l'Italie le vers âcre :

Non donna di provincie, ma bordello.

Voltaire était chauvin quand il défendait Corneille et Racine contre Shakespeare. Il avait le nationalisme littéraire comme nos contemporains l'ont militaire. N'était-il pas patriote enfin, à sa façon, et d'une belle, noble façon, quand il faisait de l'humanité, de la générosité des choses *françaises*, quand il écrivait : « La France ne connaît point d'esclaves, elle est l'asile et le sanctuaire de la liberté ; c'est là qu'elle est indestructible, et que toute liberté perdue retrouve la vie. La France ouvre son sein ; quiconque y est reçu est libre. »

Je dirai encore qu'il est aisé, quand on écrit aujourd'hui, d'écraser Voltaire partisan du despotisme. Cependant en remettant les idées dans leur temps, l'attitude de Voltaire apparaît autre, et dictée par autre chose que la servilité et la courtisanerie. Montesquieu paraît libéral ; il l'est, je le veux : mais il est d'origine parlementaire, et il défend — jusqu'à l'excès — l'organisation aristocratique qui soutient son état. Rousseau est Génevois : il a des raisons d'être républicain. Voltaire n'est pas républicain. M. Aulard nous a appris que la force des choses seule a fait la France républicaine sous la révolution. Voltaire est un bourgeois qui se défie des Parlements, qui dans ces corps privilégiés voit l'égoïsme de classe, l'indifférence au bien public, l'hostilité contre toute mesure utile qui choque leur orgueil ou leur intérêt. L'autorité royale lui apparaît comme un appui, une sauvegarde contre cette aristocratie égoïste. Seul le roi peut être assez fort pour arracher le peuple à tous les petits tyrans qui l'oppriment et le pillent. Voilà le point de vue de Voltaire. La théorie du despotisme paternel est condamnée aujourd'hui : au XVIIIe siècle, l'expérience était séduisante à tenter. Et après tout, la théorie de Voltaire se réalise en Turgot ; et ce sont les Parlements avec la noblesse, les corps privilégiés de Montesquieu, qui font échouer Turgot, et anéantissent la seule chance qu'on eût de faire la réforme de l'État sans révolution, par l'initiative du gouvernement. Turgot, je crois, absout Voltaire.

C'est encore faute de regarder la réalité historique, et pour trop voir les choses dans l'abstrait, que M. Faguet écrit : « La liberté d'enseignement existait pleinement sous l'ancien régime. » Que M. Faguet veuille bien ouvrir l'*Histoire de Paris* de Félibien et Lobineau, in-fol., au t. IV, p. 832, et qu'il y lise l'arrêt du Conseil du 18 novembre 1570 : « Deffenses soient faictes à toutes personnes de tenir petites escolles, principaultez et collèges, ny lire en quelque art ou science que ce soit, en public, ni en privé en chambre, s'il ne sont connus et approuvez catholiques tenant la religion catholique et romaine ; [la cour] ne veut n'entend que aucun officier ne suppost de l'Université soit d'autre religion que la catholique. » Voilà la liberté de l'ancien régime : liberté pour les catholiques *exclusivement*. C'est-à-dire que

par *liberté de l'enseignement*, M. Faguet entend seulement la non-existence du monopole de l'État, et même la non-existence d'un enseignement d'État. Il faudrait avertir.

Trop d'abstraction donc, et trop d'actualité, pas assez de fond historique, avec un peu trop de malignité chicanière à l'endroit de Voltaire, voilà, à mon goût, le rachat et comme la limite des admirables qualités du livre de M. Faguet.

P. 106. M. Faguet parle d'un livre que Voltaire cite, *qu'il n'a pas pu retrouver et dont il ignore l'auteur*, sur « l'ordre essentiel des sociétés ». Voici tout le mystère : « Le Mercier de la Rivière (P.-Fr.-Joach.-Henri)..... *Ordre naturel et essentiel des sociétés politiques*, Londres, J. Nourse (Paris, Desaint), 1767, in-4°, ou 2 vol. in-12 (Quérard, la *France littéraire*, t. V, p. 140).

Ernest Renan. — Lettres du séminaire, 1838-1846. Deuxième édition. Paris, Calmann-Lévy, in-8°, 1902.

Les premières lettres du recueil sont d'un enfant; mais cet enfant, ce petit séminariste appliqué, docile, bon élève, qui a pris les façons onctueusement douces et révérentes de ses maîtres ecclésiastiques, c'est le futur auteur de la vie de Jésus. Cela fait que les plus enfantines de ces lettres ne sont pas puériles : on est content de remonter le plus haut possible dans la vie du personnage avant la crise. Ainsi ce volume fait une introduction naturelle et nécessaire au recueil des lettres du frère et de la sœur. La crise s'y prépare; et en même temps on voit se fixer et se dessiner les uns après les autres des traits bien connus de la physionomie morale de Renan qui, même après la crise, manifesteront la profonde empreinte de son éducation ecclésiastique. Ce sont là vraiment des documents de premier ordre, et il faut savoir gré à Renan de n'avoir rien songé à dérober de lui à la postérité, à la famille de n'avoir craint la publicité pour aucune de ses attitudes les plus passagères ou les plus familières. Renan d'ailleurs n'a rien à perdre à être ainsi éclairé.

H. Taine. — Sa vie et sa correspondance (Correspondance de jeunesse, 1847-1853). Paris, librairie Hachette et Cie, 1902, in-16[1].

Taine a interdit par testament la publication de ses « lettres intimes ou privées ». Dans les lettres « qui traitent des matières purement générales et spéculatives », il a commandé de « retrancher tous les passages qui, de près ou de loin, touchent à la vie privée ». Étrange volonté chez un homme qui fut un psychologue, un critique et un historien! Je conçois chez un vivant l'horreur de l'*interview*, le souci de dérober à la curiosité vulgaire sa vie intime et domestique. Mais prétendre s'assurer contre l'histoire, quelle chimère, et j'oserais dire quelle petitesse! Quelle inconséquence aussi pour un philosophe qui n'était pas spiritualiste, et qui savait la vie de la pensée conditionnée, en tout cas influencée par la vie du cœur et du corps! La famille, toutefois, n'a présentement qu'à respecter cette volonté : si elle ne détruit pas les originaux, l'avenir se chargera de casser le testament d'un individu. Il apparaît bien déjà combien l'observance de la condition posée par Taine est impossible : malgré leur pieuse déférence, les éditeurs de ce volume ne nous ont pas entièrement caché la vie privée de Taine : « On ne trouvera ici, disent-ils, comme faits d'ordre privé, que ce qui a été jugé indispensable pour l'histoire de ses idées et pour montrer dans quel milieu elles s'étaient développées. » Ayons confiance; peu à peu, les limites de

1. P. 358, l. 2, Taine n'a pas dû écrire « l'esprit mystique franciscain, *moliniste* », mais *molinosiste* : il veut parler évidemment de la doctrine du pur amour, du quiétisme.

l'indispensable s'élargiront. La méthode de Taine elle-même requerra l'annulation de son testament. Telles qu'on nous les donne, ces lettres de jennesse sont des documents dont on ne saurait surfaire le prix. La précocité de cette intelligence est stupéfiante. Je ne parle pas du sérieux continu, de la gravité sans défaillance : il faudrait, pour en parler, avoir vu ce qu'on nous cache. Dans ces débuts de sa pensée, ce qui éclate, c'est son tempérament logique, constructif et métaphysique, l'influence de Spinoza, complété ensuite par Hegel. Voilà le pli initial qui ne s'effacera jamais. Foi aux démonstrations, aspiration à la certitude absolue, universelle, volonté et espérance de réussir à faire cette science que nul philosophe n'a su encore construire, application intense et formidable à recueillir ou inventer tout ce qui peut servir à ce dessein, mépris de tout ce qui n'est pas la pensée pure et la vie intellectuelle : voilà le Taine du collège Bourbon et de l'École normale, ardent et presque lyrique dans la confidence de ses travaux et de ses buts. Comme distractions, la musique, la campagne, qu'il aime surtout depuis qu'elle lui manifeste une signification philosophique, et deux ou trois amis, de Suckau, Crouslé et surtout Prévost Paradol, dont il faut aller rechercher les lettres dans le recueil publié par M. Gréard. Je ne sais qui disait récemment que Taine, abîmé dans la considération de l'absolu, n'avait pas paru s'apercevoir du coup d'État, et que le Deux Décembre ne l'avait pas distrait un instant de l'analyse des concepts de la pensée. Rien n'est plus faux. Il suffit de lire cette correspondance pour apercevoir que le Deux Décembre a déterminé une crise dans la vie intérieure de Taine. Je ne parle pas seulement des cas de conscience qui se sont posés à lui, démissionner ou rester dans l'Université, prêter ou refuser le serment, et qui l'ont par moments torturé, au point que cet esprit énergique et volontaire, peu disposé aux repentirs, a pu se demander parfois, après l'acte, s'il avait bien choisi son acte.

Mais au début, Taine, en se dévouant à la pensée pure, ne s'était pas interdit d'en descendre vers la pratique, et d'aboutir à la politique : le coup d'État l'enferma dans la pensée pure, d'abord par la nécessité, par le sentiment de son impuissance contre la force, puis par le devoir civique (ainsi concevait-il) de s'incliner devant le suffrage de la foule imbécile et aveuglée. Il se retira donc dans la métaphysique et dans la science. Mais ses lettres nous laissent voir quelles réactions d'indignation, de mépris et de dégoût les événements politiques provoquèrent en lui. S'il a tant aimé Stendhal, c'est qu'il a reconnu dans ses peintures de la Restauration la politique du nouvel empire, les mêmes manœuvres hypocrites et brutales des préfets, des généraux et du clergé, ligués contre la pensée et la liberté. Il y a dans certaines lettres une fièvre, un bouillonnement, un feu, qu'on n'attendait pas de Taine. Surtout il est profondément, activement *anticlérical;* il n'emploie pas les armes de Voltaire, ni le style du *Constitutionnel* ou du *Siècle ;* mais par sa métaphysique, il a déclaré la guerre à la doctrine catholique et à l'Église. Il anime Paradol au bon « combat »; il s'inquiète si la nouvelle promotion de l'École est cléricale. En général, ce Taine de la vingtième à la vingt-quatrième année est tout fumant de passion concentrée. Et puis, en 1852 (cf. lettre du 20 avril à Suckau), il refoule toutes ses passions : il veut vivre par l'esprit et dans la science. C'est la fin de la crise déterminée par le coup d'État. Il sépare la philosophie du monde réel et du présent : pour les réunir, il faudra attendre un siècle, que le peuple soit instruit. Mais pourquoi ne travaillera-t-il pas à l'instruire? pourquoi ne s'adressera-t-il qu'à l'élite déjà cultivée? Taine n'avait en réalité ni le goût ni le don de l'éducation. Sa classe, faite à coups de retenue, à travers les boulettes de papier mâché, lui a laissé de durs et amers souvenirs. Il n'a pas aimé ses élèves. Il a été un maître consciencieux et dégoûté, méprisant le métier

dont il vivait. Avant de mépriser les petits bonshommes de Nevers et de Poitiers, il a méprisé les hommes. Au premier contact avec ses camarades de l'école, c'est le mépris et le recul qui s'aperçoivent en lui. Il n'avait pas achevé sa rhétorique qu'il avait déjà le dédain de l'humanité, de tout ce qui n'était pas en état de discuter sur les modes et la substance et de conduire avec sûreté une déduction abstraite. L'orgueil de la pensée, dès le collège, creusait un fossé entre les hommes et lui. Il les voyait de très haut, médiocres, occupés de petits intérêts et de plaisirs mesquins. Très tendre pour sa mère, ses sœurs et ses amis, il regardait durement les autres hommes. Mais leur vie, c'est la vie; et dégoûté des hommes, Taine est dégoûté de la vie. Il n'a pas vécu qu'il est pessimiste, incapable de s'adapter à la société des hommes, au train journalier des occupations humaines. La simplicité, l'humilité du cœur lui manque pour traiter avec des collègues ou des commensaux, pour prendre sa part de la vie sociale. Il se sent supérieur, et il se voit relégué dans une fortune médiocre, dans une forme de vie mesquine et inesthétique. Tout l'écœure et l'ennuie. Il hait le petit bourgeois, son habitation, ses habitudes, ses idées, autant que Flaubert. Il ne sait pas se prêter bonnement et doucement, se détendre, s'humaniser. Et il en souffre profondément. Il se sauve dans la métaphysique ; le désir de l'absolu fait son mal, et c'est à l'absolu de le guérir. Au fond son éducation aristocratique et individualiste lui avait mis au cœur d'immenses ambitions, tout comme au voluptueux Paradol et au dilettante About. Il voulait la gloire de la pensée, avant tout, mais il ne pouvait la savourer dans l'étroit et pauvre décor de la vie bourgeoise, dans la misère du petit fonctionnaire : il eût voulu, non par amour de l'argent, certes, ni du plaisir, mais par fierté, par un sentiment aussi des harmonies esthétiques, il eût voulu pour sa vie de penseur un cadre d'honneur et de beauté, la splendeur de la vie large et ornée. Il renonçait en enrageant, humilié de sa médiocrité. Son pessimisme et son aversion de la démocratie s'alimentaient à la même source, la revendication individualiste d'un esprit supérieur et superbe. Je sais bien qu'on nous dit que Taine était modeste : il avait des formes modestes; à aucun moment, dans ces années de jeunesse, je ne vois la modestie intérieure.

Voilà, au hasard, et pêle-mêle, les impressions que je tire du volume qu'on nous donne : c'en est assez, je crois, pour en faire sentir l'intérêt.

GUSTAVE LANSON.

PHILOSOPHIE

Fr. Pillon. — L'Année philosophique, onzième année, 1900. Paris, Alcan, 1901, 316 p. in-8°. — **L'Année philosophique**, douzième année, 1901. Paris, Alcan, 1902, 312 p. in-8°.

Les deux derniers volumes de l'*Année philosophique* continuent à donner, avec une bibliographie philosophique française dont il faut louer la précision et l'abondance, d'importants mémoires. Dans le premier de ces deux volumes, M. Brochard étudie les *Mythes dans la philosophie de Platon;* il rejette les thèses radicales et à son gré trop simples, selon lesquelles le mythe, en s'étendant sur une part très grande des *Dialogues*, reste étranger au fond de la philosophie platonicienne : il montre avec une pénétration et une rigueur décisives que le platonisme, faisant une place à l'opinion vraie et au vraisemblable à côté de la science, admettant contre l'Eléatisme le devenir à côté de l'Être, devait attribuer une valeur relative à l'imagination et à la conjecture, soutenues et contenues par la raison et la dialec-

tique; ainsi le mythe se rattache par sa racine même au système et en fait partie intégrante. Une forte analyse du *Timée* illustre et confirme cette conclusion. — La seconde étude de M. Brochard porte sur l'*Œuvre de Socrate*. Elle établit que si Socrate a eu le premier l'idée claire de ce que devait être la science de la morale, il n'a pas réussi à déterminer l'objet de cette science, faute d'avoir découvert une définition précise du bien. Il s'est contenté de certaines notions vagues et populaires, comme celle de l'utile, d'ailleurs encore souvent confondu avec l'agréable. M. Brochard discute de très près les témoignages invoqués par Ed. Zeller pour soutenir que Socrate aurait admis des choses bonnes par elles-mêmes, en dehors de tout avantage matériel. Ce que les grands successeurs de Socrate, Platon et Aristote, ont fait pour la science morale indique ce que lui-même n'est pas parvenu à faire.

M. Hamelin a d'abord traité d'*une des origines du spinozisme;* il a posé en thèse générale que la pensée de Spinoza avait dû subir l'influence, non seulement de la philosophie judéo-arabe et de la philosophie cartésienne, mais de la philosophie grecque, plus spécialement de la philosophie aristotélicienne. Le péripatétisme alexandrin, recueilli par les Syriens et transmis par ceux-ci aux Arabes, assimilé par des docteurs juifs tels que Maimonide, a été l'intermédiaire entre les pures idées helléniques et les conceptions spinozistes. Parmi les théories de Spinoza qui relèveraient ainsi, au moins indirectement, de la philosophie grecque, M. Hamelin signale principalement la théorie des divers degrés de la connaissance selon une hiérarchie platonicienne, la théorie de l'union de l'âme et du corps, d'après laquelle l'âme, idée du corps, rappelle l'âme, forme du corps, d'après Aristote, la théorie anti-anthropomorphique de Dieu, la théorie de l'identité de l'intellect et de l'intelligible, la théorie de l'éternité de la raison. C'est une heureuse nouveauté et, je crois, en partie juste de montrer Spinoza tributaire de la pensée grecque. Sur les intermédiaires qui lui ont à son insu imposé cette redevance, la question est assez délicate. M. Hamelin, semble-t-il, exclurait assez volontiers la scolastique latine; c'est elle au contraire que fait surtout intervenir Freudenthal dans ses savantes recherches (V. *Spinoza und die Scholastik* dans les *Philosophische Aufsätze* dédiés à Ed. Zeller). Peut-être y aurait-il aussi à faire quelques réserves sur deux des rapprochements indiqués par M. Hamelin : sans doute l'âme, idée du corps, paraît assez voisine de l'âme, forme du corps, surtout si l'on se souvient, ainsi que le demande M. Hamelin, que le *formel* est chez Aristote tout proche du *conceptuel;* il y a cependant une différence qui, à mon sens, l'emporte de beaucoup sur cette affinité un peu littérale, c'est la différence de la conception finaliste et de la conception géométrico-mécanique de l'âme. En outre, la théorie aristotélicienne de l'éternité de la raison, point de départ certain de la théorie spinoziste de l'éternité des âmes, me paraît s'être profondément transformée dans l'intervalle; et qu'il faille ou non attribuer à Levi ben Gerson, comme le soutient Joël (*Lewi ben Gerson als Religionsphilosoph.*, p. 21-45), ce changement de sens, il semble de plus en plus incontestable que pour Spinoza, c'est l'âme individuelle qui est éternelle ; là-dessus je ne peux que m'associer aux observations qui ont été présentées par M. Brochard dans son article sur *l'éternité des âmes dans la philosophie de Spinoza* (*Revue de Métaphysique et de Morale*, novembre 1901). — Le second travail de M. Hamelin a pour objet la *Logique des Stoïciens ;* il complète avec beaucoup de force et rectifie sur un point l'étude que M. Brochard a publiée en 1892 dans l'*Archiv für Geschichte der Philosophie :* M. Brochard avait tout particulièrement insisté sur le nominalisme des Stoïciens, qui les faisait rompre inévitablement, malgré les emprunts de détail, avec la logique aristotélicienne de l'essence

ou du concept; seulement il les avait inclinés vers un empirisme tel que celui de St. Mill. M. Hamelin, après avoir rappelé le rôle prépondérant que joue chez les Stoïciens la proposition conditionnelle, établit que le lien de l'antécédent au conséquent est un lien de *conséquence* dans toute la force du mot, un lien analytique ; leur empirisme psychologique ne les empêche pas, pas plus qu'il n'a empêché Taine, d'admettre la préexistence de l'effet dans la cause : c'est de Taine, ou, si l'on veut, de Spinoza, que leur genre de nominalisme les rapproche, non de St. Mill.

M. Dauriac a donné un premier *Essai sur les catégories*, un second *Essai sur la catégorie de l'être*. Il s'est d'abord appliqué à montrer que la nécessité synthétique des catégories est comme intermédiaire entre la contingence de leurs objets d'application et la nécessité analytique ou logique dont elles participent. — Ayant fait ainsi la part de l'empirique dans une doctrine des catégories et revenant à ce qu'elle doit avoir d'essentiellement rationnel, il montre que le principe d'identité dans lequel s'absorbe la catégorie de l'Être, ou, ce qui revient au même, la catégorie de la nécessité, peut être considéré comme l'équivalent de l'absolu. Effort ingénieux pour rapprocher la déduction de l'être, par M. Lachelier, de l'établissement du système de catégories, par M. Renouvier, sur la loi de relation.

M. Pillon continue ses très intéressantes études sur Bayle; il expose et apprécie successivement la *critique du spiritualisme cartésien* et la *critique du théisme cartésien*. C'est d'abord le dualisme substantialiste de Descartes qui est en question. En soutenant que la pensée est un nom collectif qui exprime, non un phénomène unique et continu, comparable au phénomène général de l'étendue, mais des phénomènes psychiques, multiples et divers, lesquels ne peuvent être comparés qu'aux phénomènes particuliers des étendues limitées, figurées et mobiles, Bayle attaquait directement le principe dont devait sortir le parallélisme réaliste de Spinoza ; mais il restait étranger à la conception du phénoménisme idéaliste qui peut seule faire évoluer le substantialisme cartésien dans son sens le plus positif et résoudre en la supprimant la question du rapport des substances. De même, Bayle paraît avoir devancé, et même en termes parfois plus décisifs, les critiques de Kant contre la preuve de l'immortalité fondée sur la simplicité de la substance pensante; mais il n'a pas su faire place à une distinction que l'on trouve chez Locke entre l'identité de la substance et celle de la personne, et qui est devenue caractéristique de la théorie néo-criticiste sur l'immortalité.

En un passage, M. Pillon rappelle la défense que M. William James a faite de la notion de substance, contre l'empirisme, il est vrai, et en ramenant cette notion à être le certificat de la persistance future de certaines réalités, la justification de l'attente. M. Pillon remarque que la garantie de cette attente nous est plus justement fournie par les catégories de l'esprit, dont la plus haute est celle de personnalité, et que l'idée de substance ne fait qu'ajouter à cette garantie une illusion matérialiste. — En examinant les objections de Bayle contre les preuves cartésiennes de l'existence de Dieu, M. Pillon essaie de confirmer et de compléter cette critique; il revient sur certains points de la théologie métaphysique du XVIIe siècle auxquels il avait déjà touché dans l'*Année philosophique* de 1890 et dans son livre sur la *Philosophie de Ch. Secrétan :* identification des idées d'infini et de parfait, d'intensité et de grandeur mathématique, concept de Dieu *causa sui* et rapport de ce concept avec l'argument ontologique, solution plus ou moins plausible de l'antinomie impliquée dans ce rapport par l'assimilation de la cause efficiente à la cause formelle quand il s'agit de l'existence de Dieu. De cette critique, telle qu'il l'entend, M. Pillon conclut, non pas au rejet du théisme philosophique, mais à la nécessité de le renouveler en l'appuyant

sur d'autres principes. Ces deux belles études de M. Pillon sont une contribution précieuse à l'histoire critique du cartésianisme.

Enfin M. L. Robin, dans le dernier volume, s'occupe du *Traité de l'Ame d'Aristote*, ou plutôt de l'édition si sûrement et si intelligemment érudite que M. Rodier en a donnée. M. Robin fait valoir les remarquables qualités de ce travail et met en relief les principaux traits de l'interprétation de M. Rodier.

Louis Couturat. — La Logique de Leibniz, d'après des documents inédits. Paris. Félix Alcan, 1901, XIV et 608 p., grand in-8°.

Trois ouvrages, de valeur considérable, ont paru presque en même temps sur Leibniz : l'un en Angleterre, de Bertrand Russell, *A critical exposition of the philosophy of Leibniz;* l'autre, en France, de M. Couturat, *La Logique de Leibniz;* le troisième, en Allemagne, de Cassirer, *Leibniz' System in seinen wissenschaftlichen Grundlagen.* Malgré des divergences très sensibles d'interprétation, ils ont pour caractère commun de regarder les conceptions logiques de Leibniz comme génératrices de sa métaphysique et de reconstituer selon cette idée l'ensemble de la philosophie leibnizienne.

Cependant le livre de M. Couturat n'a pas pour seul objet et n'a pas eu pour intention première cette reconstitution systématique. L'auteur s'était d'abord proposé d'étudier en Leibniz le précurseur de la Logique algorithmique moderne, d'analyser en conséquence son Calcul logique et son Calcul géométrique, de déterminer le sens de sa Caractéristique universelle. Mais en remontant aux principes de ces diverses tentatives, il a été conduit à reconnaître qu'elles procédaient de la conception que Leibniz s'était faite de la Mathématique universelle, et de son invention si précoce de la Combinatoire, qu'elles se rattachaient en outre très étroitement à ses essais de Langue universelle ainsi qu'au projet d'Encyclopédie démonstrative qui l'occupa toute sa vie, qu'elles présupposaient enfin cette Science générale ou Logique réelle dont il a défini les éléments. La tâche était mal aisée de marquer la place et la portée exacte de ces diverses entreprises en observant scrupuleusement l'ordre chronologique dans lequel elle se sont produites, en discernant les motifs qui les ont fait se compléter ou se remplacer les unes les autres. Si l'on veut voir avec quelle étendue supérieure d'érudition elle a été remplie, il suffit de comparer à l'ouvrage de M. Couturat l'ancien article de Trendelenburg, *Ueber Leibnizens Entwurf einer allgemeinem Charakteristik* (*Historische Beiträge*, III, pp. 1-47). M. Couturat ne s'est pas borné aux documents édités alors et depuis, il est allé consulter à la Bibliothèque de Hanovre les fragments inédits, dont plusieurs se sont trouvés plus importants et plus riches en indications précises que les traités et opuscules connus. Nombre de ces fragments, auxquels se réfère le présent ouvrage, paraîtront prochainement en un volume qui comblera pour une part l'immense lacune laissée par les éditeurs de Leibniz.

On ne saurait trop louer la clarté et la sûreté de l'exposition de M. Couturat; grâce à lui, on peut avancer régulièrement dans l'intelligence de ces divers projets de Logique universelle, de Langue universelle, de Mathématique universelle, dont l'exécution apparaissait aussi mystérieuse que l'idée première audacieuse. La hardiesse n'en a pas été cependant assez grande en un sens pour assurer à la fertilité d'invention de Leibniz le succès qu'elle eût mérité. Toute cette Logique de Leibniz repose en effet sur deux postulats : d'après l'un, l'ensemble de nos idées se ramène à un très petit nombre d'idées simples qui forment comme l'Alphabet des pensées humaines; d'après l'autre, la combi-

naison qui des idées simples fait sortir les idées complexes est une combinaison uniforme et symétrique, analogue à la multiplication arithmétique. Or il est trop manifeste pour nous, comme le remarque M. Couturat, que le nombre des idées simples est beaucoup plus grand que ne le jugeait Leibniz; et surtout, ce qui est plus important, la multiplication logique n'est pas le seul mode de combinaison des concepts; faute d'avoir considéré suffisamment (car il les a entrevus) le rôle de l'addition logique, qui exprime l'alternative, et celui de la négation, Leibniz n'a pas réussi à constituer pleinement l'algèbre de la Logique classique. Par surcroît, moins autodidacte qu'il ne le croyait, et trop esclave à son insu de la tradition aristotélicienne et scolastique, il a toujours craint de franchir le domaine de la Logique de la prédication; il n'a pas osé pousser ses inventions jusqu'au point où il eût rencontré les réformateurs actuels de la Logique, c'est-à-dire jusqu'à cette Logique des relations dont pourtant il avait soupçonné la possibilité.

Ce jugement est d'une telle précision et d'une telle évidence qu'il ne saurait être contesté. Peut-être en revanche devrait-on exprimer quelques doutes sur l'interprétation que M. Couturat nous a donnée, non sans force d'ailleurs et sans motifs plausibles, de la métaphysique de Leibniz. Selon lui, la métaphysique de Leibniz repose tout entière sur sa logique, la conception de la substance individuelle et de l'harmonie préétablie n'est que le développement de la formule qui énonce la condition logique de toute vérité : *omne prædicatum inest subjecto*. Cette formule est au fond la formule même du principe de raison, qui ne s'applique aux vérités contingentes que pour les annoncer réductibles en droit, aussi bien que les vérités nécessaires, au type des propositions analytiques; les vérités nécessaires ne diffèrent en effet des vérités contingentes que par l'infinité de l'analyse qui servirait à les démontrer; ainsi tout le système apparaît comme un panlogisme, d'après lequel s'établit une nouvelle mesure de ce qui dans la pensée leibnizienne est ésotérique et de ce qui est exotérique; le Leibniz vrai et comme parfait serait le Leibniz de 1686, le Leibniz du *Discours de Métaphysique*, tel que le confirme et le précise encore un opuscule inédit publié depuis en son entier par la *Revue de Métaphysique et de Morale* (janvier 1902).

Il faut certes accorder à M. Couturat que l'époque de 1686 a été décisive pour la formation de la pensée leibnizienne: à ce moment la métaphysique de Leibniz paraît bien sortir tout entière de sa logique. Mais il ne semble pas aussi sûr que par cette systématisation *momentanée* Leibniz nous ait découvert la genèse totale de sa pensée. Telles notions qui ont pris place dans la métaphysique de la substance individuelle, à commencer par cette notion même de la substance, avaient été élaborées pour une part dans des écrits bien antérieurs au *Discours de Métaphysique*, notamment dans l'*Hypothesis physica nova* (V. la thèse latine de M. Hannequin: *Quæ fuerit prior Leibnitii philosophia*). D'autre part, les déterminations plus complexes et plus spécifiques qu'ont reçues postérieurement à 1686 certaines notions de la métaphysique leibnizienne, et qui, sans contredire la logique fondée sur le principe d'identité, paraissent en dépasser le sens, ne sont pas, je crois, sans antécédents, même vers 1686; particulièrement la *Correspondance* avec Arnauld marque avec plus de vigueur irréductible que ne l'admet M. Couturat la différence des vérités nécessaires et des vérités contingentes. Là-dessus, pour ne pas insister davantage, je renvoie au *Bulletin de la Société française de Philosophie* (avril 1902) qui reproduit, avec les objections que j'indique sommairement ici, les réponses de M. Couturat.

Il reste que l'ouvrage de M. Couturat, en qui s'allie à la connaissance la plus étendue et la plus solide des textes une remarquable netteté de pensée, qui est en outre merveilleusement disposé comme instrument de

travail, apporte pour l'étude de la philosophie de Leibniz un secours dont on éprouvait vivement le besoin et dont on ne saurait plus désormais se dispenser.

Critique de la Raison pratique, par **Emmanuel Kant**. Nouvelle traduction française avec un avant-propos sur la philosophie de Kant en France, de 1773 à 1814, des notes philologiques et philosophiques, par FRANÇOIS PICAVET, 2e édition, revue et augmentée.

C'est une seconde édition de la traduction bien connue et devenue usuelle de M. Picavet. On n'a à y signaler aucun changement notable. Une introduction seulement a été ajoutée sur le moyen d'arriver à l'intelligence exacte de la *Critique de la Raison pratique*. M. Picavet insiste surtout sur le caractère religieux et piétiste de la morale de Kant et signale aussi par endroit l'influence plus ou moins indirecte de la scolastique.

Élie Halévy. — La formation du radicalisme philosophique, tome I; **La jeunesse de Bentham**, tome II; **L'évolution de la doctrine utilitaire**, de 1789 à 1815. Paris, Alcan, 1901, IX-447 p. et IV-385 p., in-8°.

M. Élie Halévy a entrepris une histoire générale du mouvement utilitaire en Angleterre qui doit être comprise dans trois volumes; les deux volumes qui ont paru jusqu'à présent nous conduisent des premiers essais de Bentham jusqu'à l'alliance intellectuelle et politique de l'utilitarisme avec le radicalisme. Quand M. Halévy s'est engagé dans son travail, aucune étude d'ensemble n'avait été publiée nulle part sur cette période si importante de la pensée anglaise. Depuis lors, M. Leslie Stephen nous a donné son grand ouvrage, *The english utilitarians* (London, 1900) qui eût pu, par sa priorité, diminuer sensiblement l'intérêt du livre de M. Halévy. Mais la comparaison des deux œuvres témoigne de façon irrécusable qu'il n'y a pas double emploi. Le plan suivi n'est pas le même, ni le cadre, ni la méthode. Le livre de M. Leslie Stephen, plus biographique, plus anecdotique, d'une moindre pénétration systématique, plus directement attaché aux individualités dont il analyse les manières de penser, est, dans certains de ses chapitres, admirable de vie, de lucidité concrète, de sympathie spontanée; on sent que l'auteur se reconnaît pour une part l'héritier de ceux dont il parle. Le livre de M. Halévy, d'une cohérence logique et historique beaucoup plus ferme, plus soucieux de la formation des idées que de celle des individualités, excelle à montrer le double enchaînement des circonstances extérieures et des conceptions théoriques qui a déterminé, par delà les tendances propres des personnes, l'évolution et l'influence de la doctrine. Il se défend toutefois avec un soin extrême de présenter toute la doctrine préformée dans son principe, car il insiste sur les variations et les indéterminations de ce principe même; et il établit fortement par quelle fusion d'idées disparates s'est constituée la pensée plus organisatrice qu'inventive de Bentham. Ainsi Bentham n'a pas vu que la notion de l'utilité comportait des interprétations diverses et peut-être contradictoires, il l'a adoptée comme une notion claire et positive grâce à laquelle se conciliaient en lui à merveille le goût de la simplification spéculative et la passion des réformes pratiques. Il a fait porter l'effort de sa critique non sur elle, mais sur les institutions existantes que d'après elle il a jugées et condamnées. Il l'a empruntée à ses prédécesseurs avec toute la diversité des sens qu'elle implique. Quand dans sa philosophie juridique il va prendre chez Hume la

théorie du droit civil, ce n'est pas pour opter entre la tendance naturaliste et la tendance rationaliste qui chez Hume poussent cette théorie en deux sens opposés: il se borne à éviter les conséquences extrêmes qu'entraînerait chacune de ces tendances poussée jusqu'au bout. Si dans sa philosophie du droit pénal la tendance naturaliste s'évanouit pour laisser prédominer sans obstacle la tendance rationaliste, dans sa tentative pour lier à ses idées juridiques les idées économiques d'Ad. Smith, il ne prend pas garde que le principe d'utilité ne présente pas pour les deux ordres de faits le même sens: en matière économique, ce qui est invoqué, c'est l'identité naturelle des intérêts; en matière juridique, ce qui est requis, c'est l'identification artificielle des intérêts par l'intervention sociale. La doctrine utilitaire est surtout employée à combattre les théories du contrat social et des droits naturels; sur les questions de droit constitutionnel, elle restait indifférente, tandis qu'elle se montrait fort hostile aux idées démocratiques. La Révolution française et la crise européenne qu'elle détermine, en imposant à l'utilitarisme l'obligation de se prononcer sur des faits nouveaux et de résoudre de nouveaux problèmes, mettent en évidence l'antagonisme des sens que pouvait recevoir le principe. S'il y a alors comme une suspension dans la pensée de Bentham, il y a en revanche un travail considérable d'interprétation et de développement qui met aux prises, sous le nom commun de la doctrine utilitaire, des conceptions contradictoires. D'un côté Burke, établissant la théorie du préjugé et de la prescription, adopte ce traditionnalisme qui finit par confiner au mysticisme; Bentham et son disciple Dumont réfutent point par point la Déclaration des droits de l'homme. D'autre part, Mackintosh et Paine combattent la philosophie politique de Burke. Tandis que Godwin espère la venue d'un état de société où, par la disparition du droit de propriété individuelle, tous les individus se trouveront également et abondamment pourvus des subsistances nécessaires, Malthus allègue contre lui la loi qui régit l'accroissement des populations et celui des subsistances. Ainsi susceptible des plus diverses acceptions, le principe de l'utilité pourra aisément devenir le véhicule des idées libérales quand celles-ci, par suite de la lutte contre le despotisme napoléonien, tendront à reprendre cours. Bentham ne subit pas le mouvement; il en prend résolument la direction. Les causes de ce changement de front furent diverses: d'abord le mécontentement qu'il éprouvait contre les classes aristocratiques obstinément opposées à toute réforme; ensuite sa rencontre avec James Mill, depuis longtemps whig avancé, qui fit de lui un démocrate, et en même temps le chef d'un parti mi-philosophique, mi-politique.

Toutes ces transformations d'idées sont exposées par M. Halévy avec une extrême clarté, dans une langue remarquablement sobre et incisive. On sent bien parfois que l'auteur a dû céder à la nécessité de tracer des lignes de démarcation quelque peu artificielles: l'histoire de l'utilitarisme a été trop mêlée à l'histoire d'autres idées et à l'histoire politique pour pouvoir être toujours très sûrement délimitée. Mais l'ensemble est d'une scrupuleuse exactitude. La documentation que fournissaient les ouvrages publiés a été complétée par la consultation et l'examen de manuscrits importants. Des notes nombreuses et substantielles, malheureusement reléguées à la fin des volumes, appuient à chaque instant les analyses et les interprétations du texte. Un curieux appendice du tome Ier nous fait nettement saisir le travail d'élaboration et de remaniement que Dumont, de Genève, faisait subir aux écrits de Bentham.

Correspondance de Théodore Jouffroy, publiée avec une

étude sur Jouffroy, par **Adolphe Lair**. Paris, Perrin, 1901, 424 p. in-16.

Ces lettres furent écrites par Jouffroy, après son retour à l'École normale comme maître répétiteur, à d'anciens camarades qui enseignaient alors en province, surtout à ses deux amis de cœur, Dubois (de la Loire-Inférieure) et Damiron. En même temps qu'elles précisent certains traits connus de la physionomie intellectuelle et morale de Jouffroy, sa sensibilité rêveuse, sa mélancolie et son inquiétude devant le problème de la destinée humaine, son goût quelque peu romantique pour les spectacles de la nature, elles révèlent en lui une disposition à la gaieté espiègle et un entrain de bonne humeur narquoise que l'on ne soupçonnait guère. Trop apprêtées souvent dans la forme, trop soumises aux règles scolaires d'un bon développement, elles valent surtout par la sincérité parfaite d'esprit et par la grande noblesse de caractère dont elles témoignent. A travers les préoccupations très personnelles et très contingentes qui naturellement se communiquent d'ami à ami, elles font apparaître ce qu'eut sans doute de meilleur l'éclectisme en ses premiers jours.

Paul Dubois (de la Loire-Inférieure). — **Cousin, Jouffroy, Damiron.** Souvenirs publiés avec une Introduction par ADOLPHE LAIR. Paris, Perrin, 1902, 242 p. in-16.

Dans son *Introduction* à la *Correspondance* de Jouffroy, M. Adolphe Lair s'était volontiers reporté à des pages inédites de Dubois, par qui d'ailleurs les lettres avaient été rassemblées. Il a jugé avec raison que ces pages valaient d'être publiées. Dubois leur avait donné pour titre : *Souvenirs pour servir à l'Histoire de la Philosophie spiritualiste au* XIX*e siècle.* Ce sont en effet surtout des souvenirs, et des souvenirs anecdotiques, qui servent plus souvent à nous faire connaître les représentants de la doctrine que la doctrine même. La figure de Cousin est assez fortement dessinée, avec sa mimique incomparable qui s'efforçait à dissimuler le manque de véritable et franche sensibilité. Jouffroy apparaît bien, tel que ses lettres ont achevé de le révéler, avec un mélange de gravité mélancolique et de gaieté par à coups. Damiron est la sagesse même, qui se rehausse par l'autorité naturelle qu'elle exerce, et se fait aimer par sa tranquillité souriante.

En commençant la publication des écrits inédits de Dubois, M. Lair rappelle les droits qu'avait le fondateur du *Globe* et l'ancien directeur de l'*École normale* à une plus juste reconnaissance de ses qualités d'esprit et de son œuvre. Au fait, on a bien oublié les fragments que Vacherot avait retirés de la collection du *Globe* et qu'il avait publiés avec une belle introduction; ils n'en sont pas moins un document intéressant et encore instructif sur l'état d'esprit d'un des meilleurs parmi les libéraux de la Restauration.

L'Éducation morale dans l'Université (Enseignement secondaire): Conférences et discussions présidées par **M. Alfred Croiset**. Paris, Félix Alcan, 1901, XI et 241 p. in-8°.

Ce livre est le résumé fidèle de conférences et de discussions que *l'École des Hautes-Études sociales* a provoquées sur le grave problème de l'éducation morale dans les Lycées et Collèges. Dans la pensée des organisateurs, il s'agissait moins d'étudier théoriquement ce problème que de rechercher comment il était résolu ou pouvait pratiquement se résoudre dans les diverses classes et selon les divers enseignements. Les maîtres de l'enseignement secondaire de Paris se sont rendus avec l'empressement et l'assiduité les plus louables à l'appel qui leur avait été adressé. Sous la présidence

de M. Alfred Croiset qui a dirigé les séances avec son tact exquis et la merveilleuse précision de son esprit, ils ont pu en toute franchise dire leur avis, écouter et critiquer celui de leurs collègues. Et ce n'a pas été du temps perdu. Au reste, pour éviter la confusion et le flottement des entretiens improvisés, chacun des sujets à étudier était d'abord l'objet d'un exposé, qui indiquait en quelque sorte l'état de la question, et le plus souvent amorçait les débats par l'indication ou la justification d'une préférence. C'est ainsi que M. Lévy-Bruhl a exposé les traditions et les tendances de l'Université en matière d'éducation morale, que M. Darlu a parlé des conditions et des moyens de cette éducation, que M. Marcel Bernès s'est occupé de la part qui revenait pour une telle œuvre aux divers fonctionnaires du lycée ; MM. Kortz, Clairin, Rocafort, Bioche, Gidel et Malapert ont examiné ce que pouvait être l'éducation morale dans et par les diverses classes ; M. Belot s'est enfin demandé s'il y avait lieu de faire en dehors des classes des conférences spéciales de morale.

La controverse a fait saillir deux tendances différentes qui devaient inévitablement se produire. Faut-il donner l'éducation morale au Lycée par des procédés directs, doctrinaux, ou faut-il s'en remettre surtout, en tâchant seulement qu'elle ressorte davantage, à l'action moralisatrice enveloppée dans l'enseignement même? L'écueil est, d'une part, le développement d'un certain esprit d'autorité qui oppose dogme à dogme; de l'autre, une foi excessive dans l'aptitude d'une intelligence bien formée à se créer de toutes pièces des convictions morales. Mais peut-être certaines objections qui ont été faites à l'éducation morale *diffuse* viennent-elles de ce que, malgré des avertissements contre cette méprise, elle a été considérée comme dépendante d'une culture intellectuelle purement formelle. En réalité, si l'éducation de l'intelligence peut au lycée se convertir en éducation morale, c'est qu'elle met en jeu, non pas des procédés techniques et abstraits, mais la réflexion appliquée aux sentiments qui alimentent la vie, à l'expérience de l'humanité sur elle-même. Aussi les occasions ne manquent-elles pas, avec les enseignements les plus divers, d'éveiller la conscience sans la contraindre, de la provoquer à la considération des devoirs individuels et sociaux sans préjuger absolument la nature des croyances dernières dans lesquelles elle impliquera ses motifs immédiats d'action. Ce qu'il faut avant tout rendre sensible aux jeunes esprits, sans formulaire métaphysique, et par un commentaire tantôt plus direct, tantôt plus explicite de l'objet de leurs études, c'est, comme l'a dit M. A. Croiset, cet idéal pratique qui résulte moins d'un système que du mouvement de la civilisation et du rapport des hommes en société. S'il est des raisons d'agir plus profondes ou plus transcendantes, la révélation en appartient à d'autres. Au lycée, l'éducation morale ne peut que gagner à ne pas être une institution à part, à être l'effet naturel de la culture libérale de l'esprit. Hors de cette condition, elle ne saurait y être que la plus abstraite et la plus inefficace leçon de choses.

Bibliothèque du Congrès international de Philosophie, IV, Histoire de la Philosophie. — Paris, Armand Colin, 1902, 528 p. in-8°.

Des quatre volumes qui devaient reproduire les mémoires communiqués au Congrès de Philosophie, nous avions déjà le premier volume consacré à la *Philosophie générale* et à la *Métaphysique*, le troisième volume consacré à la *Logique* et à l'*Histoire des sciences*. Voici, en attendant le second volume qui doit porter sur la *Morale*, le quatrième volume qui clôt la série par l'*Histoire de la Philosophie*. On ne saurait analyser séparément, en raison de leur diversité et de leur importance, les études qu'il contient, et

qui vont, selon une ligne de succession naturellement quelque peu brisée, de la philosophie antésocratique jusqu'à Nietzsche; ce qu'il faut noter en presque toutes, sinon en toutes, c'est un même souci d'expliquer scrupuleusement le philosophe étudié par lui-même, — ce souci d'honnêteté dont M. Boutroux, empruntant une devise à Herder, fait, dans les belles et profondes considérations qui ouvrent le volume, l'inviolable règle de l'historien de la philosophie. Il se trouve donc que la virtuosité, la fantaisie brillante dans la reconstitution des doctrines ont peu de place ici. Remarquons encore que l'initiative spontanée des collaborateurs a fait à Platon la plus large place; et ceci ne saurait surprendre : la volonté de démêler le sens exact des conceptions constitutives du platonisme, l'effort pour en découvrir, par l'ingéniosité de nouveaux procédés, la suite chronologique et l'évolution, ont, en même temps que rajeuni l'étude de Platon, multiplié les problèmes qu'elle soulève.

Quand la Bibliothèque du Congrès aura paru tout entière, il sera peut-être utile de chercher à dégager les tendances philosophiques les plus importantes qui, de l'étranger et de chez nous, se sont fait jour à cette occasion.

Ernst Fr. Wyncken. — Das Ding an sich und das Naturgesetz der Seele. Heidelberg, Carl Winter, 1901, XVI et 446 p. gr. in-8°.

« Je ne suis pas professeur de philosophie, dit l'auteur dans son Avant-propos, et cela est fâcheux pour ma philosophie ». Les professeurs de philosophie pourraient prendre cette déclaration pour un hommage, s'il était entendu qu'ils tiennent de leur titre les qualités dont cet ouvrage est le plus dépourvu : clarté et sobriété dans l'exposition, rigueur dans la méthode. L'auteur, d'accord avec Benno Erdmann, découvre dans la doctrine kantienne de la chose en soi le réalisme monadologique qui subsiste en elle, et que Kant, ajoute-t-il, eût développé dans le sens d'un volontarisme, s'il n'en eût été empêché principalement par le préjugé de sa théorie de la connaissance contre l'expérience interne. Il s'efforce de montrer ensuite que la chose en soi conçue comme monade permet seule de satisfaire à cette requête de l'indivisible qui est le postulat des sciences modernes de la nature : le monde se compose d'âmes. Partant de là, l'auteur essaye d'expliquer par les rapports simples qui existent entre les monades, rapports d'équilibre, de prépondérance subie ou imposée, la genèse des trois opérations psychiques fondamentales, connaissance, sentiment et volonté : la loi naturelle de l'âme en règle l'ordre d'apparition; c'est le sentiment qui est le premier, suivi de la connaissance et de la volonté.

Dans cette façon de reconstruire les états psychiques, il y a un ressouvenir visible de Herbart, ainsi que l'indique du reste le titre d'une *Dissertation* écrite il y a plus de trente ans par l'auteur : *Das Naturgesetz der Seele, oder Herbart und Schopenhauer, eine Synthese* (1869). Mais ici la reconstruction est souvent de la fantaisie la plus arbitraire (voir notamment, p. 393, le passage où il est prouvé par l'expérience faite sur une poésie de Gœthe que toute poésie authentique doit se conformer à « la loi naturelle de l'âme »). Ces défauts sont trop saillants pour ne pas enlever beaucoup de leur valeur à d'autres pages du livre, dont la précision et la subtilité sont de meilleur aloi.

VICTOR DELBOS.

Chronique du mois

La retraite de M. Gréard. — Le contre-coup nécessaire des réformes récentes. — L'admission aux grandes Écoles. — La refonte des programmes de Saint-Cyr. — Sacrifices nécessaires. — Dans les lycées et collèges de jeunes filles. — Professeurs et répétitrices. — La rétroactivité des règlements ministériels.

La retraite volontaire de M. Gréard est le gros événement de la rentrée. Bien que prévu, on peut dire qu'il était inattendu. Sans doute, le vice-recteur de l'Académie de Paris a soixante-quatorze ans, et, à ce titre, il avait depuis longtemps dépassé l'âge ordinaire de la retraite. Mais tout le monde s'y était habitué et lui tout le premier. Le rectorat de l'Académie de Paris est le poste le plus éminent, mais aussi le plus lourd de l'Université de France, et pourtant à ce poste qui exige tant d'activité, de puissance de travail, de souplesse et de variété dans les aptitudes, M. Gréard était resté jusqu'au bout aussi alerte, aussi appliqué qu'à quarante ans, sans une heure de lassitude ou de défaillance. Rien ne prouve mieux ce qu'il y a de convenu et d'artificiel dans les règlements qui fixent la limite d'âge. Supposons M. Gréard atteint par ces règlements à soixante ans sonnant, et, après trente années de services, de quelles forces vives, de quelle sagace direction ne se serait pas privée l'Université ? Peut-être même, dans cette carrière si pleine, ces quatorze dernières années devraient-elles compter double, tant elles ont été fécondes et laborieuses. C'est dans cette période, en effet, que s'est accomplie ou achevée la transformation de notre enseignement public. Et, pour ne parler que du seul enseignement secondaire, c'est dans ces quinze ans qu'il a traversé la crise la plus grave, et c'est d'hier seulement qu'après bien des tâtonnements, des hésitations et des expériences, il a commencé à prendre une forme nouvelle et moderne. Nul mieux que M. Gréard n'a pressenti, préparé, éclairé, suivi les phases de cette évolution si impérieusement commandée, du reste, par l'évolution de la société elle-même. Et aujourd'hui qu'il se retire, pour faire entrer ces réformes dans la pratique, on ne pourra se dispenser de consulter les rapports et les livres où, dégagée de tout fatras pédantesque, la pédagogie s'est montrée si accorte et si aimable qu'elle a marqué tout naturellement sa place à l'Académie française. Pendant vingt ans, M. Gréard a été l'émi-

nence grise de tous les ministres. Par instants même il s'est trouvé le vrai ministre en fait de l'instruction publique. Aucun de ceux qui l'ont connu ne l'oubliera et il restera encore dans sa retraite le conseiller le plus autorisé et le plus sûr de l'Université.

Il est bien difficile de toucher aux programmes des études sans que les grandes Écoles ne soient amenées à en faire autant. L'École de Saint-Cyr a commencé. Elle est entrée résolument, j'allais dire militairement dans la voie des suppressions ou des changements nécessaires. On a remarqué avec quelque ironie que toutes les campagnes dirigées jusqu'ici contre le surmenage avaient abouti, en définitive, à des innovations qui apportaient, sous une forme quelconque, une surcharge ou une complication dans la journée de l'écolier. On n'en dira pas autant des nouveaux programmes de Saint-Cyr. On a sérieusement retranché et fort peu ajouté. Allégement du côté des sciences par la suppression de la topographie et la réduction des mathématiques, allégement aussi du côté des lettres. Le programme de géographie, plus précis, mieux ordonné, plus méthodique, est ramené à des proportions raisonnables. L'histoire subit des amputations plus radicales encore. D'un trait de plume on a rayé deux siècles, de 1589 à 1789. Ce sont là des réductions qui ont paru excessives. Eh quoi! Nos futurs officiers n'entendront plus parler de Condé, ni de Turenne! Ils auront le droit d'ignorer les campagnes de Gustave-Adolphe et les réformes de Louvois! Celui-ci regrettera la guerre de la Succession d'Autriche; cet autre Wallenstein et la guerre de Trente ans comme d'autres ont regretté les guerres d'Italie ou la guerre de Cent ans, Duguesclin, Dunois, Bayard, Gaston de Foix et autres questions très intéressantes aussi qui figuraient dans les anciens programmes. Mais quoi! Toutes les réformes sont faites de pareils sacrifices. L'histoire contemporaine est là qui frappe impérieusement à la porte de nos classes. Peut-on laisser ignorer aux jeunes gens tout ce qui s'est fait depuis trente ans, l'expansion coloniale de l'Allemagne, le partage de l'Afrique, l'impérialisme anglais et l'impérialisme américain, ou encore l'intervention des grandes puissances européennes dans l'Extrême-Orient?

Et puis, tout examen de carrière est nécessairement limité et suppose une période plus ou moins longue de culture générale. On exige, par exemple, à Saint-Cyr un baccalauréat. Par conséquent, les jeunes gens qui se présentent devront avoir appris dans les classes, sur les questions dont nous parlions tout à l'heure comme sur les autres, tout ce qu'un homme cultivé n'a pas le droit d'ignorer.

L'Instruction nouvelle augmente aussi l'importance des exercices physiques. On ne verra plus de candidats refuser de s'approcher d'une barre fixe ou de saisir un trapèze en se disant *in petto* qu'ils trouveront des compensations ailleurs. Désormais, toute note inférieure à la note 4 en gymnastique et à la note 0 en escrime entraînera l'élimination du concours. Jusqu'ici, on ne savait pas au juste quels exercices ferait exécuter le jury pour la gymnastique, l'escrime, l'équitation. On en était réduit à des on-dit, à des racontars de can-

didats refusés. Et Dieu sait si leur imagination se complait à créer et embellir les légendes. L'Instruction nous donne cette année sur ces connaissances spéciales, un programme précis et limité, si bien que chacun saura d'avance à quoi s'en tenir. Pour la gymnastique, par exemple, les exercices indiqués sont définis par le Manuel de gymnastique et de jeux scolaires publié par le Ministère de l'Instruction publique. Par suite, la meilleure préparation ici encore est celle qui commencera au collège, dès les classes inférieures, et se poursuivra avec régularité jusqu'au terme de la scolarité. Et ainsi le meilleur moyen de se préparer aux grandes Écoles ce sera, sur ce point comme sur le reste, d'avoir fait de bonnes études.

Nous apprenons que des changements, ou plutôt des aggravations ont été apportées à la condition des professeurs chargées des classes primaires dans les lycées de jeunes filles de Paris. A l'époque où ces établissements furent fondés, les fonctions des institutrices ne comportaient que l'enseignement dans les classes primaires. Elles étaient toutes pourvues alors du certificat d'aptitude à l'enseignement des jeunes filles, qui est, comme la licence, un grade d'enseignement secondaire.

Vers 1885, le traitement de ces institutrices fut abaissé à 2500 fr. Mais cette mesure n'atteignit pas celles qui étaient en fonctions et qui restèrent quand même à 3000 fr. Mais si les mesures intéressant les traitements n'ont eu aucun effet rétroactif, il n'en est pas de même de celles qui touchent à la nature et à la durée du service.

Ainsi, à l'origine, les institutrices avaient des fonctions d'enseignement très nettement délimitées. Il était entendu qu'elles faisaient la classe et que toutes les fonctions de surveillance revenaient naturellement aux répétitrices. Mais, vers 1892, on décida que les simples brevetées de l'enseignement primaire pourraient être chargées des petites classes dans les lycées et collèges de jeunes filles. Enfin une instruction ministérielle du mois d'août 1902 exigea que les institutrices comme les répétitrices prissent part à la surveillance. Primitivement, les professeurs des classes primaires avaient de seize à dix-huit heures de service par semaine. On vient de porter ce nombre d'heures de 20 à 25 sans augmentation de traitement, bien entendu.

Pour celles qui, depuis ce règlement, sont entrées ou se préparent à entrer dans la carrière, on pourrait dire qu'elles savent à quoi s'en tenir, et que, connaissant d'avance les termes du contrat, elles sont libres d'accepter ou de refuser ces fonctions mixtes d'enseignement et de surveillance.

Mais les autres? Les institutrices de la première heure qui, pourvues du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, avaient cru n'accepter *exclusivement* que des fonctions d'enseignement, ne sont-elles pas en droit de se plaindre de ces dérogations au primitif contrat?

L'idée de confier aux mêmes personnes une part de l'enseignement et de la surveillance est très soutenable en soi, mais, comme toutes

les mesures de ce genre, elle demande à être appliquée avec certains tempéraments de façon à ne pas léser, je ne dis pas des droits, mais tout au moins des situations acquises.

Sur la question « argent » l'administration a été d'une correction parfaite. Elle n'a pas réduit le traitement de celles qui pouvaient se prévaloir de la possession d'état. Pourquoi ce principe de la non-rétroactivité ne s'appliquerait-il pas aussi à la nature des services? Pourquoi les institutrices qui sont entrées dans les lycées pour se livrer à des fonctions exclusives d'enseignement seraient-elles astreintes à la surveillance? La mesure qui les vise peut être légale; mais la légalité est-elle l'unique souci d'une administration bienveillante? *Summum jus, summa injuria.* Un peu d'huile ne messied pas dans les rouages de la machine. A côté de la légalité stricte, il faut de nos jours faire de plus en plus large la partie de l'indulgence et de l'équité.

André Balz.

NOUVEAUX PROGRAMMES

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CLASSES DE LETTRES ET DE GRAMMAIRE

(*Suite*).

LANGUES VIVANTES

ALLEMAND, ANGLAIS, ESPAGNOL, ITALIEN, RUSSE.

« L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique[1]. »

OBSERVATION PRÉLIMINAIRE.

Les classes ont désormais une durée uniforme d'une heure. Il importe que pendant ce temps l'enseignement ne soit pas fragmenté, mais continu et progressif. Tous les exercices, quelque variée qu'en soit la forme, doivent s'enchaîner naturellement les uns aux autres. Il en sera de même pour les classes : chacune devra s'appuyer sur ce qui a été enseigné dans la précédente pour faire faire un pas en avant. Il est extrêmement important de répéter : néanmoins, une classe consacrée uniquement à revoir des matières déjà connues risque d'être une classe à peu près perdue. Il faut que l'élève ait toujours l'impression d'avoir appris quelque chose : des mots nouveaux, une forme grammaticale nouvelle, etc. Rien ne doit être laissé au hasard; l'emploi du temps doit être réglé méthodiquement dans chaque classe.

DIVISION ET RÉPARTITION DES MATIÈRES ENSEIGNÉES.

Le but pratique que doit viser l'enseignement des langues étrangères, ainsi que la méthode qui paraît la meilleure pour l'atteindre ont été définis dans la circulaire ministérielle du 15 novembre 1901 et dans les instructions annexes. « Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe[2]. » La méthode directe est inductive et pratique.

1. Projet de réforme du ministre de l'Instruction publique du 15 octobre 1900.

2. « Il va de soi que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle (la méthode orale) doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue. » (Instructions annexes).

inductive, elle prendra pour base la langue étrangère et non la langue maternelle; elle partira de l'observation et non de l'abstraction; pratique, elle exercera l'élève à exprimer ses idées au moyen du vocabulaire étudié; inductive et pratique à la fois, elle ne séparera jamais la pratique de la théorie, mais les développera simultanément, et l'une par l'autre.

Pour pratiquer avec fruit la méthode indiquée et obtenir plus sûrement le résultat cherché, on divisera en trois périodes les années consacrées à l'étude des langues.

Dans la première période, tout en enseignant à l'enfant le vocabulaire le plus usuel et en l'accoutumant à la correction grammaticale, on s'appliquera surtout à faire l'éducation de l'oreille et des organes vocaux, et à lui donner l'habitude de *parler* dans la langue qu'on lui enseigne.

Dans la seconde période, tout en exerçant et en développant la faculté et l'habitude de converser, en donnant une plus grande étendue au vocabulaire dont l'élève dispose et plus de précision à ses connaissances grammaticales, on se propose comme but de le mettre en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère et d'exprimer lui-même sa pensée dans cette langue par écrit. On lui apprend à *lire* et à *écrire*.

Enfin dans la troisième, la langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être à elle-même son propre but; on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature.

La première période correspond aux classes de sixième et de cinquième; la seconde aux classes de quatrième et de troisième, la dernière au second cycle des études. Mais il ne faut pas considérer ces limites comme impératives et rigoureuses. On ne passera des exercices d'une période à ceux de la suivante que lorsqu'un élève possédera d'une façon suffisamment sûre les connaissances et l'aptitude qu'il a dû acquérir dans la période précédente. Mieux vaudra en particulier prolonger la seconde période que d'obtenir des résultats incertains. En revanche, avec des élèves ayant déjà pratiqué la langue, on pourra abréger la première période.

En cas de division par cours, on ne mettra jamais dans un même cours des élèves appartenant à des périodes différentes.

PREMIÈRE PÉRIODE

CLASSES ÉLÉMENTAIRES.

CLASSES DE SIXIÈME ET DE CINQUIÈME.

(ÉDUCATION DE L'OREILLE ET DES ORGANES VOCAUX. ENTRAÎNEMENT A LA CONVERSATION.)

Prononciation.

Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir[1], il prononcera

1. « Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. Pour éviter qu'au début la figuration écrite des mots n'en fausse la prononciation, le mot parlé devra précéder le mot écrit ». (Instructions annexes).

lui-même les vocables lentement et en séparant les syllables, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe jusqu'à[1] ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau [2]. Il pourra ensuite faire prononcer ce mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation.

Le professeur enseignera ensuite, toujours au moyen de ces procédés, la prononciation et l'accentuation d'expressions et de membres de phrases. Cette habitude devra être conservée pendant tout le cours des études. Jamais une prononciation fausse ne devra être entendue sans être aussitôt rectifiée.

Vocabulaire.

Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle [3]. On commencera par le nom des objets qui entourent l'élève dans la classe, et par ceux que le maître y pourra apporter. Il faut que de bonne heure le verbe vienne se joindre au substantif. Les premiers verbes seront fournis par les actes et les mouvements exécutés par les élèves en classe (se lever, aller au tableau, lire, écrire, etc.), puis par les gestes et les mouvements que le professeur pourra leur faire exécuter exprès (ouvrir la porte, étendre le bras, etc.).

On pourra ensuite se servir de tableaux[4] qui représentent des scènes de la vie courante. Ces tableaux seront l'occasion de petits récits et d'exercices de toutes sortes.

A ce premier vocabulaire, fourni par une méthode purement intuitive, le livre de lectures viendra ajouter de nombreux éléments.

Il importe que l'étude du vocabulaire ne soit pas laissée au hasard. Pendant cette première période, l'élève aura progressivement acquis le vocabulaire usuel qui se rapporte aux matières suivantes :

CLASSE DE SIXIÈME.

L'Enfant à l'école :

Ce dont l'élève se sert en classe.

Ses relations avec les personnes qui l'entourent.

1. La diction simultanée, la lecture rythmée, le chant peuvent rendre des services appréciables pour l'enseignement de la prononciation. Ils ont en outre l'avantage de fixer, au besoin de réveiller l'attention de la classe entière. Mais ces exercices peuvent présenter des inconvénients d'ordres divers. Il sera bon de n'en pas abuser. Mieux vaut ne pas les pratiquer que de les pratiquer mal.

2. Pour l'anglais et le russe, il sera peut-être bon d'attendre, pour écrire les mots qui présentent les sons les plus difficiles ou ceux dont la notation est le plus imparfaite, que la prononciation en soit satisfaisante et de passer quelque temps à des exercices purement oraux.

3. « Le moyen naturel de mettre en œuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet. On se servira utilement d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc. » (Instructions annexes).

4. Les tableaux ont une utilité incontestable; mais on n'oubliera pas qu'à côté d'eux il existe d'autres moyens d'acquérir le vocabulaire, et on n'en fera pas un usage exclusif ou trop prolongé. On répète ici ce qui a été dit déjà à propos de la diction simultanée et de la lecture rythmée. Le professeur emploiera les moyens matériels et les procédés les plus variés, mais il ne fera pas de ces moyens et de ces procédés le but de son enseignement. Il n'apprendra pas perpétuellement à compter les heures sur un cadran de carton, il ne fera pas pendant des années faire des opérations de calcul au tableau. Le but atteint, le moyen n'a plus de raison d'être.

Principaux actes scolaires (j'écris, je lis, etc.).
Mouvements dans la classe; les parties de la classe.
Maniement des objets scolaires.
La récréation. Les jeux.

Les Nombres (cardinaux et ordinaux) :

Calculs élémentaires. Poids et mesures.

Le Temps et la Température :

La division du temps. L'âge.
Le chaud et le froid. Les saisons (notions très sommaires).

Le Corps humain et les besoins corporels :

La nourriture; le vêtement.
Opérations des sens.
Santé et maladie.

La Maison et la Famille :

Parties de la maison; différentes pièces; meubles et ustensiles.
Les membres de la famille; leurs occupations; scènes familiales.

CLASSE DE CINQUIÈME.

La Campagne :

Les *aspects* de la campagne :

Phénomènes atmosphériques; les saisons;
Les plantes et les animaux.

Les *occupations* de la campagne :

Le cultivateur; le vigneron; le jardinier; le bûcheron.
La maison rustique, principales parties.
Les animaux domestiques, ce qu'ils font, les services qu'ils nous rendent.
Les instruments de culture.

Les *plaisirs* de la campagne :

La chasse et la pêche;
La promenade, les différents moyens de locomotion;
Les fêtes et les distractions.

La Ville.

La rue (les véhicules), la gare, la poste, l'hôtel, le théâtre, le musée, la bibliothèque, les grands magasins, la boutique, le marché.
Les principaux métiers.

La Nature :

La mer, la rivière, la montagne, la plaine, la forêt, le ciel.
Notions très sommaires sur la géographie du pays dont on apprend la langue.

Le professeur ne cherchera pas à épuiser *tout* le vocabulaire contenu dans ces cadres. Il s'en tiendra aux termes les plus usuels. Il évitera notamment les termes techniques et *se gardera de nommer dans la langue étrangère des objets ou parties d'objets dont l'enfant ne connaît pas le nom français.* Il usera pour l'acquisition de ce vocabulaire des procédés variés qui ont été indiqués plus haut et ne fera jamais apprendre par cœur des listes de mots.

Dès le début, les mots appris seront groupés en de petites phrases [1].

Grammaire.

C'est au moyen de ces phrases que l'élève acquerra ses premières connaissances grammaticales. Loin d'être négligée, la grammaire sera enseignée d'une façon extrêmement méthodique ; il faut qu'à la fin de cette première période l'élève n'hésite plus sur une forme du pluriel (déclinaison) ou sur la conjugaison. Mais c'est surtout par l'exemple que l'élève doit apprendre [2] et l'on éliminera de cet enseignement tout ce qui n'est pas absolument essentiel. Le professeur insistera, dès le début, et sans autre explication, pour que les mots soient toujours employés avec leur forme grammaticale correcte. Peu à peu il groupera les formes analogues de différents vocables, il montrera le même vocable sous des formes différentes, et obtiendra ainsi un paradigme.

L'essentiel est que l'oreille soit accoutumée aux formes *avant* que la règle n'apparaisse, et que la règle, toujours claire et courte, soit la simple constatation d'un fait général.

Conversation.

Pendant cette première période, la conversation est tout à la fois le but et le moyen. Naturellement, elle ne peut être au début qu'une série d'interrogations que le professeur formule à l'aide de mots connus pour obtenir, comme réponse, des phrases et tournures apprises. Le but immédiat est de faire entrer des mots vivants dans la mémoire de l'élève et d'accoutumer son oreille à exiger une forme correcte.

Il sera bon d'habituer l'élève à répondre toujours par une phrase complète. Mais en outre, il faut songer à préparer l'enfant à une véritable conversation, en profitant de l'imprévu, en préparant la connaissance des mots et des formules nécessaires pour décrire tous les incidents de la vie scolaire. Le professeur doit arriver le plus tôt possible à dire à ses élèves dans la langue étrangère tout ce qu'il a à leur dire.

Leçons.

Elles devront consister en de petits morceaux de prose et de vers. On y pourra ajouter quelques paradigmes et des phrases grammaticales-types. Les morceaux appris auront été soigneusement préparés et expliqués en classe. Ils pourront être dictés, à condition que le professeur revoie minutieusement le texte pris par chacun des élèves. La récitation ne doit jamais être un exercice prolongé et faisant perdre un temps précieux.

1. « Les mots peuvent s'accumuler dans la mémoire sans que nous devenions pour cela capables d'énoncer une idée, d'exprimer un désir, de formuler une interrogation. C'est par la phrase qu'il faut débuter. » (Bréal : De l'enseignement des langues vivantes).

2. Les premiers exercices oraux et les devoirs écrits qui s'y rattachent fourniront en même temps, par l'exemple, les premières notions grammaticales. (Instructions annexes.)

Devoirs écrits.

Ils n'ont au début qu'une importance secondaire. Mais il sera cependant nécessaire d'en donner pour diverses raisons pédagogiques. Tout d'abord, l'élève se bornera à recopier sans les traduire les mots qu'il aura appris en classe et qu'il aura notés au fur et à mesure. Plus tard, il recopiera les paradigmes. On pourra ensuite donner divers devoirs grammaticaux dans le genre de ceux que le professeur de français donne aux élèves des classes élémentaires : verbes, mots à mettre au pluriel, adjectifs à faire accorder, phrases à compléter, formes grammaticales à varier, etc. Un excellent exercice consiste à dicter des questions auxquelles l'élève aura à répondre : cet exercice a pour but de le forcer à employer certaines tournures. Il sera bon aussi de donner de temps en temps des dictées, mais on devra s'assurer que le texte en a été préalablement compris. Ces dictées seront corrigées avec épellation en langue étrangère. Enfin, dans les derniers mois de la période, on pourra déjà essayer de faire reproduire de petites histoires racontées en classe.

Livre [1].

Un livre de lecture, simple, mettant en œuvre le vocabulaire déterminé ci-dessus (leçons de choses, petites descriptions, récits historiques ou légendaires, anecdotes, poésies enfantines). S'appliquer avant tout à obtenir une lecture bien faite. Expliquer les mots à l'aide des mots déjà sus. En tout cas, éviter la traduction mot à mot [2].

DEUXIÈME PÉRIODE

CLASSE DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME.

La conversation a été, dans la période précédente, l'exercice continuel, grâce auquel l'élève a acquis l'intelligence des vocables et les connaissances grammaticales. La place principale, dans la seconde période, appartient à la lecture. La conversation ne disparaît pas, loin de là, mais d'artificielle elle devient naturelle. Le professeur fait la classe dans la langue enseignée ; il s'en sert pour tout ce qu'il a à dire à ses élèves et notamment pour la correction des devoirs, les élèves pour tout ce qu'ils ont à dire ou à demander. La lecture fournit aussi ample matière à conversation [3].

1. Le professeur jugera lui-même à quel moment il pourra mettre un livre entre les mains de ses élèves : il attendra, en tout cas, qu'ils aient déjà pris de bonnes habitudes de prononciation (Instructions annexes).

2. Il est très important que, pour obtenir l'unité d'enseignement et de connaissances, les professeurs d'un même établissement emploient le même livre de lecture dans toutes les divisions d'une même classe. Les meilleurs ouvrages de ce genre seront ceux qui ne contiendront aucune indication pour le professeur (questions, exercices de conversation tout faits), et surtout qui, à la fin, auront un vocabulaire avec l'indication des pages et lignes où ces mots se retrouvent.

Pour le russe, on ne se servira que d'éditions accentuées.

3. La correspondance interscolaire peut également fournir des occasions de conversation.

Prononciation.

Il est nécessaire de surveiller la prononciation de l'élève avec autant de soin que pendant la période précédente.

Vocabulaire.

On doit s'efforcer de le développer, de le compléter surtout à l'aide de la lecture. Dérivation (sans explications philologiques), synonymie. En allemand, les particules et leur signification propre, etc.

Grammaire.

On amènera peu à peu l'élève à se servir de tournures grammaticales plus complexes. Mais la règle sera toujours la simple constatation d'un fait général.

Lectures.

Tout d'abord, on s'appliquera à ce que le texte soit lu correctement. Le professeur lira d'abord la phrase et la fera répéter. Après explication, il fera relire l'alinéa entier et ne tolérera pas une lecture mécanique et monotone.

Il expliquera d'abord pour chaque phrase les mots inconnus, en se servant des mots déjà sus. Il s'assurera par des questions que la phrase est comprise. Arrivé à la fin de l'alinéa, il le fera résumer.

Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot; la phrase sera immédiatement rendue par une phrase. Cet exercice sera dirigé par le professeur en langue étrangère.

Le texte sera également commenté en langue étrangère.

De temps en temps, on fera raconter une histoire lue précédemment.

Les élèves seront en outre engagés, dans tous le cours des études, à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe.

Leçons.

Elles consistent surtout en une récitation de textes.

Devoirs écrits.

Les devoirs écrits seront d'abord des dictées, puis des reproductions de récits lus en classe; enfin, des exercices de composition laissant plus d'initiative et de liberté à l'élève (narrations et lettres).

On pourra faire également de temps en temps des traductions écrites (thèmes et versions).

Le thème — et c'est le rôle auquel il convient de le réduire — servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.

Livres.

1° Une grammaire.

Cette grammaire, simple et courte, doit être un livre à consulter, où l'élève retrouvera, sous forme systématique, les règles et paradigmes qui lui auront été enseignés oralement. Les professeurs d'un même établissement se mettront d'accord sur le choix de cette grammaire, que l'élève gardera pendant tout le cours de ses études.

2° Textes de lecture :

Livre de lecture contenant des récits d'histoire ou de légende, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable.

Choix de nouvelles et de saynètes, donnant autant que possible, en même temps que des modèles de style pour la narration, des peintures de mœurs contemporaines. (Ce recueil contiendra aussi des pièces de vers.)

Un journal[1].

TROISIÈME PÉRIODE. — 2e CYCLE

CLASSES DE SECONDE ET DE PREMIÈRE

La classe se fait uniquement dans la langue étrangère.

On s'appliquera d'autant plus à la précision du vocabulaire et à la correction de l'expression que le nombre d'heures devient plus restreint et qu'une autre langue étrangère sera enseignée dans les sections: latin-langues vivantes et sciences-langues vivantes.

Les exercices seront donc en grande partie les mêmes que durant la seconde période. Mais on accordera une place de plus en plus large aux exercices écrits (narrations, lettres, récits, résumés des lectures faites). L'usage d'un dictionnaire en langue étrangère est recommandé pour la rédaction de ces devoirs[2].

Les lectures prennent peu à peu un caractère plus didactique. Les sujets pourront en être puisés dans les publications périodiques. Le moment est venu de faire connaître à l'élève la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger. Les sujets de lecture, les commentaires du professeur, au besoin des séries de courts exposés faits dans la langue étrangère et suivis d'interrogations dans cette langue, initieront graduellement les élèves à cette connaissance. On encouragera les lectures faites à domicile ou en étude. L'élève résumera de vive voix ou par écrit les pages qu'il aura lues. De temps à autre, on fera faire par les élèves de petites leçons orales sur les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux-arts, l'histoire littéraire. Ces leçons se rattacheront, autant que possible, à des lectures ou à des exposés déjà faits.

Tous ces exercices doivent toujours aboutir à des conversations sur les questions traitées.

Livres :

Lectures se rapportant à la géographie, à l'histoire, aux sciences.

Morceaux choisis de prose et de vers tirés des principaux chefs-d'œuvre de la littérature.

CLASSES DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES

Le professeur, tout en continuant à compléter et à préciser les connaissances acquises en seconde et en première sur l'ensemble de la civilisation

1. Un journal peut prendre la place d'un livre de lecture, mais il est nécessaire, dans ce cas, que tous les élèves de la classe y soient abonnés.

2. L'usage de ce dictionnaire sera autorisé pour les compositions.

du pays étranger, s'attachera spécialement à la période contemporaine. Au moyen d'explications de textes, de lectures, de courts exposés, on étudiera les principaux faits d'ordre économique, politique, littéraire et social dont la connaissance permettra à l'élève d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger. Comme dans les classes de seconde et de première, ces exposés doivent, autant que possible, se rattacher aux textes expliqués, aux lectures faites en classe, à l'étude, à domicile : et tous les exercices doivent aboutir à des conversations.

HISTOIRE

PREMIER CYCLE

DIVISIONS A ET B

CLASSE DE SIXIÈME

L'ANTIQUITÉ

I

L'Égypte. Le Nil. Religions. Mœurs. Monuments, écriture.
Chaldée et Assyrie. Babylone. Monuments, écriture, astrologie.
Les Juifs. Les patriarches. Les Juges. David et Salomon. Le Temple. Les Prophètes.
Les Phéniciens. Commerce et colonies.
Les Perses. Cyrus et Darius.

II

La Grèce. Troie et Mycènes. Les dieux et les héros.
Sparte et Athènes. L'éducation spartiate. Les Ilotes. Les premiers temps d'Athènes. Solon.
Les fondations des colonies grecques.
Guerres médiques. Marathon, les Thermopyles, Salamine.
La civilisation athénienne. La cité, les esclaves. Les monuments, les théâtres et les fêtes. Le siècle de Périclès.
La décadence d'Athènes. Prise d'Athènes. Socrate.
La Macédoine. Philippe et Alexandre. La conquête de l'Asie.

III

L'Italie. Les Étrusques. Les Latins. Traditions sur la Rome primitive.
Religion romaine. Le culte.
L'armée. La discipline ; les camps ; le triomphe.
La conquête romaine [1]. Pyrrhus, Hannibal, les guerres puniques.
La vie romaine. L'habitation, le vêtement, les repas, les funérailles

1. L'histoire militaire de Rome ne sera pas exposée en détail. Dans les guerres principales, le professeur choisira un ou deux exemples de combats.

La société romaine. Les esclaves, les nobles. Le Sénat, les comices. Les provinces.

Les troubles civils. Les Gracques. Marius, Sylla, Pompée, César.

La conquête des Gaules. Vercingétorix.

IV

Établissement de l'Empire. Auguste, Tibère, Néron, Vespasien, Trajan, Marc-Aurèle.

L'Empire. La défense des frontières. Les monuments, les routes. — Les mœurs, les spectacles, le cirque. Pompei.

L'Église primitive. Les martyrs.

Anarchie et invasions. Dioclétien, Constantin.

Le christianisme religion d'État. Théodose.

CLASSE DE CINQUIÈME

LE MOYEN AGE ET LE COMMENCEMENT DES TEMPS MODERNES

I

Gaule ancienne. Principaux peuples. La religion et les mœurs.

Gaule romaine. Villes, monuments, routes. Le Christianisme en Gaule. Les évêques.

Les invasions barbares. Mœurs des Germains. Les invasions en Gaule : les Huns.

Les Francs. Clovis. Formation du royaume franc. Démembrement de ce royaume. Mœurs de l'époque mérovingienne[1].

Les Arabes. Mahomet. Le monde musulman.

L'Empire franc. Charlemagne; l'Empire; la vie de l'empereur; la cour, l'armée; les écoles.

Décomposition de l'Empire franc. Le démembrement de l'Empire en royaumes. Les invasions : les Normands. Démembrement du royaume de France en grands fiefs.

La France. Avènement des Capétiens. Extension du domaine et du pouvoir royal de 987 à 1328. Philippe-Auguste; Saint Louis; Philippe le Bel.

L'Angleterre. La conquête normande. La Grande Charte. Le Parlement.

L'Allemagne. Otton le Grand. Frédéric Ier Barberousse. L'anarchie en Allemagne.

II

L'Église au moyen âge. La papauté. Grégoire VII. Innocent III. Boniface VIII. Rôle de l'Église dans la société : l'excommunication et l'interdit, les pénitences, les pèlerinages. — Les hérétiques, l'Inquisition, les Ordres mendiants.

Les Croisades. Première, troisième et quatrième croisades.

La société au moyen âge. Les paysans, les chevaliers, le château, l'hommage. Les villes, la bourgeoisie; les métiers; les communes. Commerce, foires.

La civilisation occidentale. Les monuments romans et gothiques. L'habitation. Le costume. L'armement. Les inventions des XIVe et XVe siècles.

1. Le professeur n'exposera pas la succession des rois mérovingiens. Après le règne de Clovis, il se contentera de marquer la division du royaume franc en régions, telles que Neustrie, Austrasie, Burgondie, Aquitaine.

III

Les Valois et la guerre de Cent ans. Crécy, Calais, Poitiers. Duguesclin : les grandes compagnies. Jeanne d'Arc.

La France aux XIVe *et* XVe *siècles.* Les États généraux; les aides et les tailles; les compagnies d'ordonnances. La Maison de Bourgogne.

L'Europe à la fin du XVe *siècle.* L'Angleterre. L'Allemagne : la Hanse. L'Italie : Florence, Venise. — L'Europe orientale : les Magyars; les peuples slaves; les Turcs; la prise de Constantinople.

CLASSE DE QUATRIÈME

LES TEMPS MODERNES

I

Les découvertes maritimes et les établissements coloniaux. — Les épices et les métaux précieux.

La Renaissance. Les artistes et les monuments.

État de l'Europe occidentale à la fin du XVe *siècle.* La France, l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie, l'Angleterre.

La lutte entre les maisons de France et d'Autriche. L'empire de Charles-Quint.

La Réforme. Luther et Calvin. L'anglicanisme. La réforme catholique : la Société de Jésus, le concile de Trente.

Les guerres religieuses. Le calvinisme en France. La Saint-Barthélemy; la Ligue. L'Édit de Nantes. Rôle de l'Espagne sous Philippe II.

Caractères généraux et résultats de la guerre de Trente ans[1]. Les armées. Les traités de Westphalie et des Pyrénées.

II

Établissement de la monarchie absolue en France. François Ier; Henri IV. Richelieu; Mazarin.

Louis XIV. La politique extérieure[2]. — La cour; le gouvernement; la politique religieuse; la Révocation de l'Édit de Nantes. — Colbert; industrie, commerce, marine. Les impôts.

La société du XVIIe *siècle.* Clergé, noblesse, villes, paysans. État matériel de la France pendant le règne de Louis XIV.

L'art français au XVIIe *siècle.* Les grands écrivains; les principaux monuments.

L'Angleterre au XVIIe *siècle.* Les révolutions de 1648 et de 1688.

III

La France sous Louis XV. La monarchie absolue. Les Parlements.

L'Angleterre au XVIIIe *siècle.* Le régime parlementaire.

La Prusse. Frédéric II.

1. Le professeur ne racontera pas la guerre de Trente ans. Il choisira des exemples d'actions militaires.

2. Pour les guerres de Louis XIV, même observation que pour la guerre de Trente ans.

L'Autriche. Marie-Thérèse et Joseph II.

L'empire russe. Pierre le Grand; Catherine II.

La politique extérieure au XVIII*e siècle.* Lutte entre la Prusse et l'Autriche. — Partage de la Pologne. — Lutte entre la France et l'Angleterre; les Indes et le Canada. — L'indépendance des États-Unis.

La France avant la Révolution. L'état matériel: villes et campagnes. Les idées nouvelles. L'opinion publique et le gouvernement.

Louis XVI. La crise financière; la convocation des États généraux.

CLASSE DE TROISIÈME

L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE

I

L'ancien régime en France. Cour, gouvernement, état social, clergé, noblesse, villes, paysans.

Les États généraux et l'Assemblée constituante. La Constitution de 1791.

La République. La Convention; le gouvernement révolutionnaire. Le Directoire.

Transformation de la société française par la Révolution. Égalité civile et politique.

La lutte entre la Révolution et l'Europe. L'armée républicaine. Les conquêtes [1].

Le Consulat. L'organisation intérieure; le Concordat.

L'Empire. Le régime impérial.

La politique extérieure de Napoléon. L'armée; Austerlitz, Iéna, Wagram, campagne de Russie, invasion de la France, Waterloo.

Le Congrès de Vienne. L'organisation territoriale de l'Europe; la Sainte-Alliance.

II

Le Gouvernement de la Restauration. La Charte et les partis; la Révolution de 1830.

Le Gouvernement de Louis-Philippe. Les partis; la Révolution de 1848.

Les arts, les lettres, les sciences en France dans la première moitié du XIX*e siècle.*

III

La seconde République. Le suffrage universel; la réaction; le coup d'État de 1851.

Le second Empire : histoire intérieure.

L'unité italienne (1848-1870).

L'unité allemande (1848-1871). La guerre franco-allemande.

La question d'Orient au XIX*e siècle.* Les nouveaux États balkaniques.

IV

Transformation de l'industrie et du commerce. La vapeur; l'électricité. La grande industrie. Les voies de communication internationales; chemins de fer, lignes de navigation, câbles.

1. On n'insistera pas sur le récit des luttes de la Révolution et de l'Empire. Dans les guerres principales le professeur choisira un ou deux exemples de batailles.

L'expansion européenne. Formation de l'Empire colonial de l'Angleterre et de la France. Émigration et commerce de l'Allemagne.

L'Extrême-Orient. Sibérie, Chine, Japon.

V

L'Angleterre. Les réformes démocratiques; l'Irlande au XIXe siècle.

L'empire allemand. Constitution. L'Alsace-Lorraine.

L'Autriche-Hongrie. Les luttes des nationalités.

La Russie. Le gouvernement; l'émancipation des serfs.

Les États-Unis au XIXe siècle. La constitution; l'abolition de l'esclavage; agrandissement du territoire; accroissement de la population.

La France de 1870 *à* 1889. Histoire intérieure.

VI

Le gouvernement de la France au XIXe siècle. Le gouvernement central : ministres et chambres. — Le régime électoral : régime censitaire; suffrage universel. — La presse, le droit de réunion et d'association. — La démocratie : le droit de suffrage; l'instruction populaire; le service militaire obligatoire. — La législation du travail depuis 1848.

SECOND CYCLE

SECTIONS A ET B

HISTOIRE ANCIENNE

CLASSE DE SECONDE

Temps préhistoriques. Les grandes périodes préhistoriques. Les races et les peuples.

L'Égypte. Description de l'Égypte. L'ancien empire. Les Pyramides. — L'empire de Thèbes. Religion : dieux; culte des morts. — Monuments: temples, tombeaux; arts ; écriture. — Mœurs; industries. — Découvertes archéologiques.

Chaldée. Description de la Chaldée et de l'Assyrie. Villes anciennes de Chaldée. — Les palais des rois assyriens. — Babylone. — Religion; magie; astrologie; poids et mesures. — Monuments; bas-reliefs; inscriptions; écriture. — Découvertes archéologiques.

Les Juifs. Description de la Palestine. Les tribus. Les Juges. — Les royaumes d'Israël et de Juda. — Le culte. Les Prophètes.

Phénicie. Description de la Phénicie. Les villes; la religion. — L'industrie; le commerce; les colonies; l'alphabet.

Les Perses. Description de l'Iran. L'empire perse. Religion; gouvernement; monuments. — Découvertes archéologiques.

II

La Grèce. Description des pays grecs.

Les anciens temps. Troie et Mycènes; les Hellènes.

Les mythes. Les dieux. Les héros.

Sparte. Le peuple : les Hilotes; l'éducation; les rois; le Sénat; les éphores; l'armée.

Les tyrans. Argos; Corinthe; Sicyone.

Athènes. Premiers temps d'Athènes; Solon; Pisistrate; Clisthène; les Archontes; l'Aréopage.

La colonisation grecque. Les colonies d'Asie, du Pont-Euxin, d'Afrique; de Sicile et de Grande-Grèce; de Gaule et d'Espagne.

La civilisation jusqu'au v*e siècle.* Le commerce et les arts. Les poètes; les sages. La religion; le culte; les grands sanctuaires. Les jeux.

Les guerres médiques. L'invasion; les armées; les flottes.

Formation de l'empire d'Athènes. La ligue athénienne; la rupture avec Sparte.

La démocratie athénienne. Classes sociales. L'éducation. La vie privée. Monuments. Fêtes. Théâtres. Assemblée et tribunaux; orateurs. Le commerce d'Athènes.

La guerre du Péloponèse. Caractères généraux; prise d'Athènes.

Suprématie de Sparte. Les Trente; Socrate. Agésilas.

Suprématie de Thèbes. Épaminondas.

Suprématie de la Macédoine. Philippe. Alexandre. La conquête de l'Asie.

Fondation des royaumes helléniques. Alexandrie, le Musée. Les royaumes d'Asie. La civilisation grecque en Orient.

Dernières luttes en Grèce. Les ligues. La conquête.

CLASSE DE PREMIÈRE

I

Description de l'Italie. Anciennes populations. Les Étrusques; tombeaux; religion. Les Latins.

Rome primitive. Tradition sur les rois et sur les premiers temps de la République; la lutte entre les ordres. Description sommaire des institutions.

La religion. Les dieux; le culte; les prêtres; culte du foyer et des morts.

L'armée romaine. Enrôlement, armement, camps, discipline; le triomphe. La conquête de l'Italie[1]. Les voies romaines.

II

La conquête du bassin de la Méditerranée. Caractères de la politique et de la guerre : Macédoine, Carthage, Espagne, Gaule méridionale.

Conséquences des conquêtes. Introduction de l'hellénisme; Scipion et Caton. — Transformation des mœurs; habitation, vêtement, repas, jeux. — Transformation dans la religion, la vie intellectuelle, la morale. — Transformation sociale : disparition de la classe moyenne; la clientèle. Noblesse; chevaliers; plèbe; esclaves.

La vie politique. Les magistrats; le cens; une séance du Sénat; les assemblées et les élections.

Administration des provinces. Les peuples soumis; les proconsuls; les publicains.

Les Gracques. Les lois agraires.

Marius et Sylla. Guerre sociale; guerre civile; proscriptions et lois de Sylla.

Pompée. Spartacus. Guerres en Orient. Catilina.

1. Le professeur ne fera pas l'exposé des guerres.

César. La conquête des Gaules.

Fin de la République. Caton d'Utique. Pharsale. Dictature de César. Le Triumvirat; Actium.

III

Auguste. Organisation du gouvernement et du culte; l'apothéose. Administration des provinces. Les colonies. Les armées des frontières. — Lettres et arts. Monuments. Commerce.

Les Empereurs. La famille d'Auguste. Les prétoriens. Révoltes et guerres. Les Flaviens. Les Antonins. La paix romaine.

L'Empire romain au III*e siècle.* Les Sévères. Anarchie et invasions. Dioclétien.

La civilisation romaine sous l'Empire. La vie romaine; Pompeï. Les spectacles, les écoles, les mœurs, l'aristocratie. Les classes inférieures; les esclaves; les associations.

Le droit romain. La famille; la propriété; la procédure.

Le christianisme. L'Église primitive; les persécutions.

Constantin. Triomphe du christianisme; organisation de l'Église.

Derniers temps de l'Empire. Julien. Suppression du paganisme. Nouvelle organisation de l'Empire. Rome et Constantinople; la cour; les fonctionnaires; les curiales; les colons. Les barbares dans l'armée.

IV

Les Barbares. Les Germains; mœurs et religions. Établissement des Germains dans l'Empire : Francs, Anglo-Saxons. Conversion au christianisme. Clovis.

La Gaule franque. La royauté mérovingienne. Les régions de la Gaule franque.

L'Église en Occident. La papauté. Grégoire le Grand.

Le rétablissement de l'Empire. Charlemagne. Le démembrement de l'Empire en royaumes. Otton I*er* empereur.

Les Arabes. Mahomet; le Coran; l'Islam. L'Empire et la civilisation arabe.

L'Empire byzantin du V*e au* X*e siècle.* Les lois; la religion; l'art.

SECTIONS A, B, C, D

HISTOIRE MODERNE

CLASSE DE SECONDE

I

L'Europe du X*e au* XV*e siècle.* Formation territoriale des États : France, Angleterre, Allemagne, Espagne, Italie.

Organisation des États. France : la royauté, justice, impôts, armée. Angleterre : la royauté, le parlement. Allemagne : l'empereur, les princes, les villes.

La Société. Formation des classes sociales, nobles, bourgeois, paysans, du X*e* au XV*e* siècle, particulièrement en France.

L'Église. Les couvents et le clergé. La papauté et l'Empire. La théorie des pouvoirs pontifical et impérial. Grégoire VII. Innocent III. Boniface VIII. Les papes d'Avignon. Les conciles du XV*e* siècle. L'opposition à l'Église : opposition religieuse, les hérésies; opposition politique, les concordats.

La civilisation. Les Universités. L'art roman et l'art gothique. La Renaissance au XIVe et au XVe siècle. Les inventions.

II

La France, de 1498 *à* 1559. Transformation du gouvernement et de la société; la cour; le clergé; les villes; les métiers; les paysans. — La vénalité des offices.

La politique européenne, de 1498 *à* 1559. L'empire de Charles-Quint. Lutte entre les maisons de France et d'Autriche[1].

Les découvertes maritimes et les établissements coloniaux. Les voies de commerce; les épices et les métaux précieux.

La Renaissance. Les artistes, les humanistes, les écrivains en Italie, en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Espagne, en Angleterre.

La crise religieuse au XVIe *siècle.* La Réforme luthérienne jusqu'à la paix d'Augsbourg. Les Réformes calviniste, presbytérienne, anglicane. — La Réforme catholique; la Société de Jésus; l'œuvre du concile de Trente.

Politique générale de Philippe II. Lutte contre la Réforme. Révolte des Pays-Bas, formation des Provinces-Unies.

L'Angleterre sous Élisabeth. Établissement de la monarchie protestante; lutte contre l'Espagne; la marine.

Les luttes intérieures en France de 1559 *à* 1610. Les partis; la Ligue; Henri IV; l'édit de Nantes. Rétablissement de l'autorité royale.

III.

Établissement de la monarchie absolue en France. Richelieu; Mazarin; la Fronde.

La politique européenne de 1610 *à* 1660. Restauration catholique en Autriche. Politique de l'Empereur dans l'Empire. La guerre de Trente ans; les belligérants; caractères généraux de la guerre[2]; les armées; la paix de Westphalie; la paix des Pyrénées.

Les Provinces-Unies au XVIIe *siècle.* États généraux; stathouder; compagnies de commerce. Vie intellectuelle.

L'Angleterre de 1603 *à* 1660. Les Stuarts; tentative de monarchie absolue; révolution de 1648; Cromwell.

IV

L'Angleterre de 1660 *à* 1714. La Restauration des Stuarts; les conflits religieux et politiques. La réaction absolutiste. Révolution de 1688. La succession protestante. Le Royaume-Uni.

Louis XIV, la monarchie absolue. La doctrine du pouvoir royal; la cour, l'étiquette; le gouvernement. Œuvre de Colbert. Louvois. Les affaires religieuses; gallicanisme; jansénistes; calvinistes.

Politique extérieure de Louis XIV[3]. Louis XIV et la succession d'Espagne; acquisitions de territoires. Les coalitions contre la France.

La Société française au XVIIe *siècle.* Clergé, noblesse, villes, paysans. La

1. Le professeur ne fera pas l'exposé des guerres. Il choisira quelques exemples d'actions militaires.

2. Il ne sera pas fait d'exposé détaillé de l'histoire militaire et diplomatique de la guerre de Trente ans.

3. Il ne sera pas fait d'exposé complet des guerres de Louis XIV. Le professeur étudiera seulement, à titre d'exemple, les épisodes principaux d'une de ces guerres.

justice, la procédure criminelle. État matériel de la France sous Louis XIV; impôts et expédients financiers.

L'Europe orientale au XVII*e siècle.* L'Autriche, la Hongrie et la Turquie. La Suède, la Pologne et la Russie.

Mouvement intellectuel en Europe au XVII*e siècle.* Sciences, philosophie, lettres, arts.

CLASSE DE PREMIÈRE

I

La France sous le règne de Louis XV. La Régence. Les parlements; les affaires religieuses; les difficultés financières.

L'Angleterre au XVIII*e siècle* [1]. Formation du régime parlementaire. La crise constitutionnelle (1760-1783). La réaction tory.

L'empire russe au XVIII*e siècle.* Les réformes de Pierre le Grand. Le gouvernement de Catherine II.

L'État prussien aux XVII*e et* XVIII*e siècles.* Le Grand-Électeur. Frédéric-Guillaume I*er*. Frédéric II.

L'État autrichien au XVIII*e siècle.* La Pragmatique. Marie-Thérèse. Les réformes de Joseph II.

La politique continentale de 1715 *à* 1763. Politique de la France. Rivalité de la Prusse et de l'Autriche [2]. Rivalité de la France et de l'Angleterre.

La politique coloniale. Le conflit en Amérique jusqu'à 1763; les compagnies de commerce aux Indes. Formation de l'Empire britannique.

Soulèvement des colonies anglaises. Formation des États-Unis jusqu'à 1787.

La politique orientale. Pologne et Turquie jusqu'à 1795.

Caractères généraux du XVIII*e siècle.* La société française, les salons, les financiers. — Les lettres; les arts; les sciences; les idées philosophiques et économiques. Le « despotisme éclairé ». L'administration des intendants.

II

Louis XVI. La crise financière.

La France en 1789. La cour; le gouvernement; l'administration; les finances; la justice. L'état social.

La période monarchique de la Révolution. Les États généraux et la Constituante. Abolition de l'ancien régime. Transformation de la société française par la Révolution. La Constitution de 1791. L'Assemblée législative; résistance du roi; formation du parti républicain; la chute de la royauté.

La République. La Convention; les partis; les insurrections; le gouvernement révolutionnaire; la réaction après Thermidor. La Constitution de l'an III. L'œuvre de la Convention. — Le gouvernement du Directoire.

La lutte contre l'Europe de 1792 *à* 1802. Les conquêtes; les traités [3].

Le Gouvernement consulaire et impérial. La Constitution de l'an VIII et ses transformations. Caractères du pouvoir impérial. Organisation intérieure. — Le Concordat et les Articles organiques; lutte avec le pape.

1. Le professeur ne fera point l'histoire complète et suivie des ministères.

2. Le professeur ne fera point l'exposé de la guerre de la succession d'Autriche ni de la guerre de Sept ans. Il choisira quelques exemples d'actions militaires.

3. Pour les guerres de la Révolution et de l'Empire, le professeur choisira une ou deux campagnes qu'il étudiera avec quelques détails, à titre d'exemple.

La politique extérieure de Napoléon. La lutte contre l'Angleterre. Les guerres jusqu'au traité de Tilsitt; Austerlitz; Iéna; Friedland. — Le blocus continental. — Les résistances nationales : Espagne ; Allemagne. Les réformes de la Prusse.

La fin de l'Empire. Guerre de Russie ; la coalition générale ; l'invasion. La première Restauration. Les Cent-Jours ; Waterloo. — Les traités de Paris. Les remaniements territoriaux en Europe.

CLASSES DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES

I

La Restauration en Europe. L'Europe après le Congrès de Vienne. — Les monarchies absolues; les congrès; les interventions.

La monarchie constitutionnelle en France[1]. La Charte; régime électoral; presse ; budget. Luttes des partis. La révolution de 1830. Revision de la Charte. — Gouvernement de Louis-Philippe; les partis d'opposition; formation des partis catholique et socialiste.

L'Angleterre jusqu'en 1848. La réforme de 1832; les agitations chartiste et irlandaise; l'agitation libre-échangiste.

Le mouvement intellectuel en Europe pendant la première moitié du XIX*e siècle.* Les arts; les lettres; les sciences.

II

La Révolution de 1848 *et la réaction.* En France, en Italie, en Allemagne, en Autriche.

Le second Empire. La Constitution de 1852; l'Empire autoritaire; l'Empire libéral.

Les guerres nationales. Formation de l'unité italienne. Formation de l'unité allemande; la guerre de 1870.

La question d'Orient. Désorganisation et démembrement de l'empire ottoman; formation des États chrétiens des Balkans. Guerre de Crimée. Guerre des Balkans. Congrès de Berlin. Les États des Balkans depuis 1878; l'Autriche puissance balkanique.

III

L'Église catholique. Pie IX ; le concile du Vatican. Léon XIII.

La France de 1870 *à* 1889. La Constitution de 1875. Principales réformes.

L'Empire allemand. La constitution. Les partis. — L'Alsace-Lorraine.

L'Autriche-Hongrie depuis 1860. Les luttes des nationalités.

L'Angleterre. Réformes démocratiques. — L'Irlande.

L'Espagne. Les révolutions. — *La Belgique.* Les partis; le régime électoral. — *La Suisse.* L'État fédéral ; le gouvernement direct.

La Russie au XIX*e siècle.* La Pologne ; les réformes d'Alexandre II ; l'abolition du servage.

Le mouvement intellectuel dans la seconde moitié du XIX*e siècle.* Les arts ; les lettres; les sciences.

IV

Transformation de l'industrie et du commerce. La vapeur ; l'électricité ;

1. Dans l'histoire parlementaire de la France et de l'Angleterre, le professeur ne fera pas l'histoire complète et suivie des ministères.

la grande industrie. — Les voies de communication internationales : chemins de fer, lignes de navigation, câbles.

Développement économique de l'Europe. Les grandes puissances industrielles et commerciales.

Les puissances européennes en Afrique. La conquête de l'Algérie. Le protectorat français en Tunisie. La question d'Égypte. — Le partage de l'Afrique. Convention de Berlin. Les Français, les Anglais, les Allemands, les Belges en Afrique. La lutte contre la traite.

Les puissances européennes en Asie. Asie russe; Asie anglaise; Asie française. — Extrême-Orient : le Japon; la Chine.

L'Amérique. Formation des principaux États de l'Amérique latine. — Les États-Unis : organisation de l'État fédéral depuis 1787. Les partis. Agrandissement du territoire. Accroissement de la population. Abolition de l'esclavage. Développement économique. La politique d'annexion.

V

Caractères généraux de la civilisation contemporaine. — La paix armée. Les alliances. Importance des intérêts économiques. L'impérialisme.

Respect de la personnalité humaine : abolition de l'esclavage et du servage. Adoucissement de la législation pénale.

Liberté religieuse : suppression des religions d'État.

Les libertés politiques : le régime représentatif; les principales formes de gouvernement.

Formation du régime démocratique : le droit de suffrage; le suffrage universel; l'instruction populaire; le service militaire.

Les doctrines sociales et la législation ouvrière.

GÉOGRAPHIE

PREMIER CYCLE

DIVISIONS A ET B

CLASSE DE SIXIÈME

GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE. AMÉRIQUE. AUSTRALASIE

I

GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE. *Le globe.* Simples notions sur les pôles, l'équateur, les zones terrestres. Répartition des terres et des mers.

Le relief. La montagne, le plateau, la plaine. — Volcans.

La mer. Les mouvements de la mer; influence des courants; la vie dans les mers.

L'atmosphère. Les mouvements de l'atmosphère; action des vents.

La pluie. La circulation des eaux; le fleuve.

Le climat. Climat maritime et climat continental.

La côte. Principales formes du rivage.

La végétation et la vie animale. Types principaux. — Le désert.

L'homme. Notions élémentaires sur la répartition de la population, des langues et des religions. Principales races. La vie civilisée et la vie sauvage.

II

LES TERRES POLAIRES : Notions élémentaires.

AMÉRIQUE. Notions de géographie physique [1]. Notions de géographie politique et économique (n'insister que sur le *Canada*, les *États-Unis*, le *Mexique*, le *Brésil*, le *Chili*, la *République argentine*).

Relations avec l'Asie, l'Océanie et l'Europe. Immigration.

AUSTRALASIE. Australie. Nouvelle-Zélande. Principaux archipels de l'océan Pacifique [2].

CLASSE DE CINQUIÈME

ASIE ET INSULINDE, AFRIQUE

Notions de géographie physique [3].

Notions de géographie politique et économique.

Relations avec l'Europe et l'Amérique.

CLASSE DE QUATRIÈME

L'EUROPE

Géographie physique : étude d'ensemble.

Géographie politique et traits caractéristiques de la géographie économique pour chacun des principaux États.

Superficie et population comparées des grands États ; leur situation économique et leurs forces militaires.

Grandes voies de communications internationales.

CLASSE DE TROISIÈME

LA FRANCE ET SES COLONIES

Géographie physique. Notions élémentaires de géologie. Relief. Climats. Cours d'eau. Côtes. Ressources naturelles.

Géographie politique. Organisation militaire. Organisation administrative. La frontière.

Géographie économique : traits caractéristiques.

Les colonies. L'Algérie; le protectorat de Tunisie; l'Afrique française : Madagascar; l'Indo-Chine; les colonies du Pacifique; les colonies d'Amérique.

---

1. Ces notions devront être présentées dans l'ordre adopté pour l'exposé des notions de géographie générale.
2. L'étude de l'*Insulinde* sera rattachée à l'étude de l'Asie.
3. Cf. la note 1 au programme de sixième.

SECOND CYCLE

SECTIONS A, B, C, D

CLASSE DE SECONDE

GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE

I

La découverte de la Terre. Le monde connu des anciens. Les routes de commerce et les grands voyageurs du moyen âge. La découverte de l'Amérique et de la route maritime de l'Inde. L'exploration des mers australes. L'exploration de l'Afrique. L'exploration des régions polaires.

La science géographique. Ses transformations et ses progrès. La représentation de la Terre : projections, cartes, globes.

II

La Terre dans l'Univers. Le système solaire. La Terre dans le système solaire, Mouvements de la Terre, Hypothèse de Laplace. Coup d'œil sur les époques géologiques.

Le globe terrestre dans son état actuel. Ses dimensions. Sa structure. Répartition des terres et des mers.

L'élément solide. L'écorce terrestre : sa composition; terrains éruptifs et sédimentaires; terrains anciens et récents; propriétés des divers terrains. — Le relief : formation; importance.

L'élément liquide. Les océans. L'eau de mer. Les mouvements des mers, vagues, marées, courants. Le fond des mers; la vie dans les mers.

L'élément gazeux. L'atmosphère. La température : influences qui la déterminent. Les mouvements de l'atmosphère : vents réguliers, périodiques; action des vents. Les pluies : formation; répartition. Classification des climats.

Les eaux courantes. Neiges et glaciers. Les eaux d'infiltration et les sources. Les eaux de ruissellement et les fleuves. Caractères principaux et utilité des cours d'eau.

Les côtes. Côtes rocheuses, côtes sablonneuses, côtes alluviales.

Les minéraux. Ressources minérales des divers terrains.

Les flores et les faunes. Répartition des plantes et des animaux. Principales zones de végétation. Grandes régions zoologiques.

Les modifications actuelles de la Terre. Les actions internes : dislocations du sol; tremblements de terre; volcans. Les actions externes : actions de l'atmosphère; des eaux courantes et souterraines; de la mer. Les variations du climat et de la végétation.

III

L'homme. Place de l'homme dans l'histoire de la Terre.

La population actuelle du globe. Nombre des hommes; natalité et mortalité; répartition; principaux centres de peuplement; points de groupements des populations. Les races, langues et religions; leur distribution; pays civilisés et pays encore sauvages.

L'homme et la nature. Influence de la nature sur l'homme. Action de l'homme sur la nature. Déplacement des centres de peuplement et d'activité.

IV

Grands traits de la géographie économique du globe.

Les produits alimentaires. Le froment; le riz; la pomme de terre; la vigne; la betterave et la canne; le café; le thé : conditions de la culture; principaux pays producteurs et consommateurs.

Les textiles. Le lin et le chanvre; le coton; la laine; la soie : pays producteurs et pays manufacturiers.

Les combustibles. La houille; le pétrole.

Les minéraux précieux et les minéraux utiles. L'or et l'argent. Le fer, le cuivre, le plomb, l'étain, le nickel, le mercure.

Le monde économique actuel. Moyens et instruments de transport. Les grandes voies ferrées transcontinentales; les grandes lignes de navigation. Les principaux ports et les principaux pays industriels et commerçants.

CLASSE DE PREMIÈRE

LA FRANCE

I

Constitution géologique. Le relief. Les climats. Le régime des eaux. Les côtes.

Formation de la nation française. Répartition de la population. Langues et religions.

II

Étude de la France par grandes régions naturelles. Traits caractéristiques du relief, du climat, du régime des eaux, de la géographie économique. Population et villes.

III

Régime administratif étudié particulièrement dans le département et dans la commune. Organisation militaire; traits essentiels de la défense des frontières.

Géographie économique. Grands centres de production. Les moyens de communication.

IV

Les colonies. L'Algérie; le protectorat de la Tunisie; l'Afrique française. Madagascar; l'Indo-Chine; les colonies du Pacifique; les colonies d'Amérique.

La France dans le monde; rapports avec les grands pays du globe.

L'APPLICATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le Ministre de l'Instruction publique vient d'adresser aux Recteurs la circulaire suivante qui interprète, éclaire et commente le texte de l'arrêté instituant les nouveaux programmes d'enseignement secondaire :

Monsieur le Recteur,

Le Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique, du 1er février 1902, a porté à votre connaissance la lettre adressée par mon honorable prédécesseur au président de la commission de l'enseignement de la Chambre des députés au sujet de l'enseignement secondaire.

Cette lettre exposait l'économie générale de la réforme projetée, les principes qui ont présidé à son organisation, les besoins sociaux et économiques auxquels on a voulu pourvoir ; je ne puis que vous inviter à vous y référer.

Les propositions dont elle était accompagnée se trouvent, pour la plupart, sanctionnées par les décrets et arrêtés du 31 mai 1902.

Des instructions seront ultérieurement adressées aux chefs d'établissement, aux professeurs et aux répétiteurs au sujet de cette réforme, dont un concours loyal et dévoué de leur part peut seul assurer le succès. Dès à présent, les quelques indications qui suivent m'ont paru nécessaires en vue de la mise à exécution, à la rentrée prochaine, des nouveaux règlements et de l'organisation des services qui doit en être la conséquence.

PLANS D'ÉTUDES.

Le décret relatif au plan d'études réalise l'unité de l'enseignement secondaire ; les dénominations d'enseignement classique et d'enseignement moderne disparaissent.

Il n'y aura plus désormais qu'un enseignement secondaire, dont

la durée réglementaire sera la même pour tous, où les études, dans les voies diverses suivies par les élèves, auront le même niveau et dont le couronnement normal sera, après les quatre années du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré, après les sept années du premier et du second cycle, un baccalauréat unique.

Le premier cycle est superposé à un cours d'études primaires de quatre ans. Les élèves, à leur sortie des classes élémentaires des lycées ou de l'école primaire, entreront en sixième, soit dans la division A, soit dans la division B, suivant le choix des familles. Les chefs d'établissement auront soin de renseigner celles-ci sur les caractères principaux de l'enseignement dans chacune de ces divisions.

Ainsi qu'il est prévu par l'article 3 du décret, dans la division A, le latin sera enseigné à titre obligatoire dès la sixième; le grec, à titre facultatif, à partir de la quatrième.

Dans la division B, qui ne comporte pas l'enseignement du latin et du grec, plus de développement sera donné à l'étude du français et des sciences.

Il conviendra aussi de ne pas laisser ignorer aux parents que dans les deux divisions, mais particulièrement dans la division B, qui s'y prête davantage, les études du premier cycle formeront un tout pouvant se suffire à lui-même et permettant par suite à l'élève d'entrer dans une carrière active dès l'âge de quinze ou seize ans.

Il n'y a pas lieu d'organiser, dès la prochaine année scolaire, le cours de deux ans, prévu à l'article 7 du décret, pour les élèves qui ne se destinent pas au baccalauréat. La préparation scientifique des élèves qui vont sortir de la classe de troisième serait insuffisante. Au surplus, ce cours ne devra être institué ultérieurement que dans un certain nombre de lycées importants où l'utilité en sera reconnue et qui offriront, au point de vue du matériel scientifique comme au point de vue du personnel enseignant, toutes les ressources nécessaires à sa bonne organisation.

RÉUNIONS D'ÉLÈVES POUR CERTAINS COURS.

L'article 3 du décret précité fait mention des matières qui seront communes aux élèves des diverses catégories.

En principe, les enseignements de même nature qui, dans les classes correspondantes des deux divisions du premier cycle ou des quatre sections du deuxième cycle, comportent un même nombre d'heures, seront donnés en commun. C'est précisément en prévision de ces réunions d'élèves qu'on n'a prévu dans ces classes pour ces enseignements qu'un seul et même programme.

En conséquence, sauf les réserves ci-dessous, ces groupements d'élèves auront lieu : en sixième et en cinquième, pour les langues vivantes, l'histoire, la géographie, le dessin; en quatrième et en troisième, pour les mêmes matières et pour la morale, dans le cas où cet enseignement sera donné dans les deux divisions par un même professeur. En seconde, les sections A, B, C, D seront de même réunies pour l'histoire moderne, la géographie, une des langues vivantes, le dessin à main levée ; les sections A, B, C, pour le français et le latin ; les sections A et B pour l'histoire ancienne ; les sections B et D pour la seconde langue, etc.

C'est de même en vue de rendre possible au besoin, s'il paraît devoir en résulter quelque avantage, la réunion, pendant trois heures chaque semaine, des élèves de mathématiques A et B avec les élèves de philosophie, pour les parties du cours qui traitent des éléments de philosophie scientifique et de philosophie morale, qu'un même programme de ces matières a été arrêté pour ces deux classes.

La réduction à de justes limites du surcroît de dépenses qui peut résulter de l'application des nouveaux plans d'études, pour certains établissements, n'est pas l'unique avantage que l'on doit attendre de ces groupements d'élèves, les études et l'éducation y sont, à plus d'un titre, intéressées. Mais ceci suppose évidemment que les classes ainsi formées ne compteront pas un trop grand nombre d'élèves. Car le bénéfice intellectuel ou moral qu'on peut espérer de ces rapprochements et de ce travail en commun serait dès lors compromis. En ce qui concerne notamment l'enseignement des langues vivantes, un nombre d'élèves assez restreint est la condition d'une bonne application des nouvelles méthodes. Autant que possible, le chiffre de vingt-cinq élèves ne devra pas être dépassé; il est désirable qu'en général ce chiffre ne soit pas atteint.

En conséquence, monsieur le Recteur, lorsque la réunion d'élèves appartenant à des divisions ou à des sections différentes, pour les cours comportant un même programme, vous paraîtra devoir former des classes trop nombreuses, vous pourrez, sur la proposition des chefs d'établissement, autoriser pour ces cours la séparation des sections ou des divisions.

SERVICE DES PROFESSEURS.

Les modifications des horaires et des programmes entraînent comme conséquence certains changements dans le service des professeurs.

Dans la classe de sixième et surtout dans la classe de cinquième, l'enseignement de l'histoire sera désormais réservé généralement

dans les lycées, et autant que possible dans les collèges, à des professeurs spéciaux.

L'enseignement de la morale dans les classes de quatrième et de troisième doit être, en principe, confié au professeur de français. Il pourra l'être aussi au professeur de philosophie. Le Conseil supérieur a émis le vœu que le chef de l'établissement puisse lui-même en être chargé. Il me paraît très désirable que ce vœu soit suivi d'effet, non seulement parce que l'enseignement peut y gagner en autorité et en efficacité sur les élèves, mais aussi parce qu'il y a intérêt à ce que la solidarité des proviseurs et des principaux avec le personnel enseignant, qui résultera déjà, surtout d'après les nouveaux règlements, de leur origine, de leurs titres et de leurs services, s'affirme encore par une participation effective à l'enseignement.

Dans les classes de sixième et de cinquième, l'enseignement du français et du latin réunis ne comporte plus que dix heures; le professeur de lettres et de grammaire de la division A sera donc, en principe, chargé aussi des cinq heures de français prévues pour la division B ; ce sera là le régime normal.

Mais des cas particuliers sont à prévoir. Dans un assez grand nombre d'établissements, les heures d'enseignement du français dans les classes d'enseignement moderne sont actuellement attribuées à des professeurs spéciaux. Si ces professeurs sont agrégés des lettres ou de grammaire, ou même simplement licenciés, il conviendra de leur réserver des chaires de grammaire ou de lettres, qu'ils occuperont soit comme titulaires, soit comme chargés de cours. S'ils ont seulement des titres de l'enseignement spécial, un certain nombre pourront se spécialiser, comme beaucoup de leurs collègues pourvus des mêmes titres l'ont déjà fait, dans l'enseignement historique et géographique, enseignement pour lequel leur aptitude a été constatée dans les examens qu'ils ont subis.

Dans le cas où aucune de ces solutions ne sera possible et où le professeur actuel d'enseignement moderne restera, par suite, chargé de l'enseignement du français dans la division B, on est nécessairement conduit à constituer autrement le service normal dû par les professeurs de grammaire.

Sauf exception, ce ne serait pas une solution satisfaisante de confier à un professeur de grammaire les trois heures de français prévues aux programmes des classes de seconde et de première de la section D, au cas où ces heures ne seraient pas déjà attribuées à un autre professeur. Il importe, en effet, que cet enseignement ait, aux yeux des élèves et des familles, le même caractère, la même valeur que l'enseignement correspondant des sections A, B, C. A tort ou à raison, on admettrait malaisément que le professeur ou le

chargé de cours choisi pour enseigner le français en sixième, dans la division A, soit suffisamment désigné pour l'enseigner aussi en seconde et en première dans la section D. Toute la réforme serait compromise si on paraissait ne pas exiger des titres égaux, des conditions de capacités égales de la part des maîtres qui seront chargés de donner un même enseignement essentiel dans les deux divisions du premier cycle ou les diverses sections du second.

On sera donc conduit, sans doute, en certains cas exceptionnels, à partager dans une classe l'enseignement du français et du latin entre deux professeurs déjà chargés chacun, dans d'autres classes, de l'enseignement du français et du latin réunis. Par exemple, un professeur de sixième prendrait comme complément de service le cours de latin de la classe de cinquième, le professeur de quatrième étant, de son côté, chargé de l'enseignement du français dans cette même classe. Un échange pourrait avoir lieu chaque année pour ces services complémentaires, assez inégaux, entre les deux professeurs, comme cela se pratique actuellement dans les rhétoriques à double chaire. L'entente établie entre ces deux professeurs assurerait, comme il se fait aujourd'hui dans les mêmes rhétoriques, l'unité de l'enseignement et la juste distribution du travail d'étude.

Il convient d'ajouter que, si l'action du maître sur l'élève, exercée dans ces conditions, est moins une et moins forte pendant un an, par compensation, d'une année à l'autre, elle sera plus continue, puisque l'élève recevra deux ans de suite, pour une même matière, les leçons et la direction du même professeur. Tout le monde reconnaît, s'il s'agit de l'enseignement des langues vivantes, les avantages de cette continuité de méthode. Je sais que d'excellents maîtres estiment que ces avantages ne seraient pas moindres pour l'étude du latin.

Une solution du même genre s'imposera dans les cas où la répartition des élèves entre les divisions A et B, dans certains lycées importants, rendra nécessaire, dans la division A, l'existence de plusieurs classes de même ordre, alors que la divison B ne comportera qu'une classe correspondante (soit, par exemple, deux ou trois classes de cinquième dans la division A et une seule classe de cinquième dans la division B).

Il sera possible aussi, en certains cas, notamment dans les collèges, et sans doute dans quelques lycées, de confier à un même professeur la totalité de l'enseignement du français et du latin dans deux classes consécutives.

Le service de ce professeur en sixième et en cinquième serait alors de vingt heures par semaine et comprendrait ainsi, suivant les titres et l'âge du fonctionnaire, de deux à cinq heures supplémentaires. Une telle tâche n'est pas nécessairement excessive;

beaucoup de professeurs s'acquittent déjà très honorablement de services non moins chargés et pour des enseignements peut-être plus pénibles. On pourrait d'ailleurs y attacher certains avantages dans le cas dont il s'agit.

Au surplus, étant donné que depuis déjà dix ans le recrutement des professeurs spéciaux d'enseignement moderne a cessé, et que beaucoup de ceux qui sont actuellement chargés de l'enseignement du français dans le cours d'études modernes sont aptes à fournir un service d'un autre genre, il y a lieu de prévoir que les cas où l'on sera obligé de recourir aux solutions qui viennent d'être indiquées ou à d'autres analogues, sont dès à présent assez exceptionnels ; ils deviendront de plus en plus rares.

RÉPARTITION HEBDOMADAIRE DES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.

La répartition hebdomadaire des matières d'enseignement, telle qu'elle est fixée par l'article 1er de l'arrêté du 31 mai, pourra, d'ailleurs, subir des modifications en raison du nombre des élèves dans les diverses classes, de leur force ou de leur faiblesse en telle ou telle matière du programme et des ressources des établissements. Le plan d'études le meilleur pour un lycée comme Condorcet ou Louis-le-Grand n'est pas nécessairement tel, dans toutes ses parties, pour un collège qui compte une centaine d'élèves. L'uniformité absolue du cadre est contraire, en pareil cas, à la nature des choses. Le Conseil supérieur a voulu qu'une certaine flexibilité permît d'approprier plus exactement les plans d'études aux ressources et aux convenances locales. En conséquence, les chefs d'académie auront la latitude d'autoriser les changements proposés, après avis des assemblées de professeurs, par les chefs d'établissement, toutes les fois que l'économie générale du plan d'études ne paraîtra pas devoir en être atteinte dans ses éléments essentiels.

En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, peut-être même jugeront-ils que, si cet enseignement ne pouvait être bien organisé et donné d'une manière réellement profitable dans les classes inférieures à la sixième, il vaudrait mieux le supprimer provisoirement. C'est, notamment, sous cette réserve expresse que le Conseil supérieur a demandé le maintien des langues vivantes au programme de la deuxième année préparatoire (ancienne classe de neuvième).

CRÉATION DE NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS.

Dans le même ordre d'idées, l'article 3 détermine les conditions suivant lesquelles de nouveaux enseignements pourront être créés. Il vise, bien entendu, exclusivement les enseignements qui, répon-

dant à des besoins particuliers des diverses régions, ne sont pas compris dans la nomenclature officielle de l'article 1er. Il va de soi que cet article 3 ne serait pas applicable, par exemple, au cas où l'on proposerait le rétablissement du latin en septième ou du grec en cinquième.

DURÉE DES CLASSES.

L'article 4 de l'arrêté du 31 mai prévoit qu'en principe, dans tout le cours d'études, la durée des classes sera d'une heure.

Dans les classes préparatoires et élémentaires, cette règle ne comporte aucune exception.

Cela ne veut pas dire que chaque matière du programme y sera chaque fois obligatoirement enseignée en leçons d'une durée indivisible d'une heure. Il est au contraire des enseignements qui, dans ces classes de début, gagneront à être répartis par demi-heures : par exemple, l'écriture, la géographie, les récits historiques, etc. Cette distribution de l'enseignement par demi-heures est spécialement recommandée pour les langues vivantes, là où la subdivision des élèves en groupes distincts pour les différentes langues n'occasionnera pas de trop graves embarras.

Par contre, à partir de la sixième, toute matière du programme sera enseignée à raison d'une heure pleine chaque fois, sans partage avec d'autres matières. On n'admettra d'exception que pour l'enseignement de la morale en quatrième et en troisième, auquel on jugera peut-être préférable, en certains cas, de réserver par semaine deux demi-heures dans deux classes dont les autres moitiés pourraient être occupées par quelques exercices de français. Pour tout le reste, une heure de classe sera toujours consacrée à un même objet, ce qui, bien entendu, ne signifie pas nécessairement à un même exercice. Une classe de latin, par exemple, peut comporter une récitation de leçon et une explication de texte ou une correction de devoirs, etc. Mais désormais l'heure de latin portée au programme doit être une heure de latin et l'heure de français une heure de français. Quant au grec, qui plus que toute autre matière a eu à souffrir des empiétements des enseignements les uns sur les autres, le fait même que les élèves qui l'étudieront seront séparés pour cet objet de ceux avec lesquels ils suivent en commun les cours de latin et de français, ne permettra plus à l'avenir que cet enseignement, libéralement traité sur le programme, soit la plupart du temps sacrifié en réalité.

Ainsi, à partir de la sixième, *une heure au moins* pour chaque matière du programme chaque fois que son tour vient d'après l'horaire de la semaine, telle sera la règle. Sauf exception, la règle sera aussi : *une heure au plus.*

A vrai dire, dans le premier cycle des exceptions ne paraissent guère nécessaires sauf peut-être pour l'enseignement de la physique et de la chimie, en raison du développement que, de plus en plus, doivent y prendre les expériences.

Dans le second cycle, des classes d'une heure s'imposent encore d'après le plan d'études lui-même, pour beaucoup de matières du programme. Toutefois, les cours sont ici plus approfondis et comportent des développements plus étendus; d'autre part, à cet âge, l'attention des jeunes gens peut déjà soutenir un effort plus prolongé; les classes d'une heure et demie ou de deux heures pourront, dès lors, si vous le jugez bon, après avis de l'assemblée des professeurs et sur la proposition du chef d'établissement, être associées plus souvent aux classes d'une heure. C'est sans doute pour les sciences, l'histoire, la philosophie et particulièrement dans les classes nombreuses qu'une telle mesure, en certains cas, vous semblera justifiée.

Le régime général sera donc la classe d'une heure.

Ce régime, M. le Recteur, n'entraîne d'ailleurs, en aucune façon, l'abandon de nos méthodes traditionnelles, dont l'excellence a été éprouvée. Il n'est pas question d'en prendre occasion pour transformer nos classes secondaires en cours primaires ou en cours supérieurs. Nos programmes ne s'en trouveront ni allongés, ni surchargés. Il n'en résultera aucune nécessité ni de précipiter l'enseignement, ni d'accumuler en raccourci dans chaque classe toute la variété d'exercices scolaires qui trouvaient place dans une classe de deux heures et qui s'espaceront plus aisément encore en deux classes d'une heure. On enseignera les mêmes choses, en même quantité, de la même façon. Et cependant, pour un même temps porté à l'horaire, on accomplira en définitive plus de besogne vraiment utile, parce que la distribution de ce temps en périodes trop longues amène inévitablement, avec la fatigue, des défaillances d'intérêt, d'attention, de compréhension, de mémoire qui font dans la classe comme des points morts, tandis qu'une distribution de ce même temps, mieux proportionnée aux forces physiques et intellectuelles de l'élève, permet, avec moins de peine, d'en utiliser toutes les parties.

On ne doit pas d'ailleurs, en organisant ce régime, se créer d'inutiles difficultés. Il ne faut pas entendre, par exemple, que deux classes faites par un même maître aux mêmes élèves seront nécessairement séparées par un intervalle de plusieurs heures ou d'une heure tout au moins. Un intervalle de quelques minutes (soit cinq minutes entre la première classe et la seconde, dix minutes entre la seconde et la troisième, si parfois on trouve avantage à grouper trois classes dans la même matinée) suffit pour permettre un moment de détente et une courte sortie pendant laquelle se renouvelle

l'air de la salle. Et dès lors, dans ces conditions, une classe nouvelle portant sur un autre objet, qu'elle soit faite ou non par le même maître, bénéficie d'une attention plus fraîche et d'un esprit plus dispos.

En même temps, on évite de la sorte aux professeurs un excessif morcellement de service qui les obligerait à venir au lycée plus souvent qu'il n'est nécessaire.

Les chefs d'établissement doivent être ménagers du temps des professeurs; beaucoup de liberté leur est nécessaire, non seulement pour le repos de corps et d'esprit, non seulement pour le travail de préparation de la classe, mais aussi pour le travail plus indépendant par lequel ils entretiennent et renouvellent leur fonds. Le bénéfice en est pour les élèves comme pour les maîtres, et l'on peut dire que la valeur la plus haute de l'enseignement universitaire vient de ce qu'il est préservé de la routine et constamment rajeuni et reviviflé grâce au travail personnel des professeurs. Toutes les facilités de service, toutes les économies de temps compatibles avec l'intérêt des études devront donc leur être assurées.

Par exemple, en ce qui concerne les professeurs de cinquième et de sixième, les cinq classes de français qu'ils sont normalement appelés à donner aux élèves de la division B, pourront se juxtaposer, chaque matinée ou chaque après-midi, à autant de classes de latin dans la division A. D'autre part, deux heures de français aux élèves de cette division A peuvent être rapprochées de deux heures de latin aux mêmes élèves. Il ne restera plus, dès lors, qu'à trouver une place commode pour la troisième heure de français prévue au programme.

D'une manière générale, étant donné, d'une part, que bon nombre de matières, telles que les langues vivantes, la géographie, le grec, durant tout le cours d'études, et, dans certaines classes, le calcul, les sciences naturelles, etc., comportent nécessairement et exclusivement des classes d'une heure; étant donné, en outre, que le régime des cours communs et des cours à option qui caractérise le nouveau plan d'études comporte tantôt la réunion, tantôt la séparation des mêmes groupes d'élèves, il n'est pas douteux que la classe d'une heure est, dans ces conditions, celle qui se prête le mieux aux combinaisons les plus variées et les plus avantageuses, tant pour l'organisation générale des services que pour celle du service de chaque professeur en particulier.

Je vous signale, M. le Recteur, une condition matérielle importante de ce régime : c'est qu'il y ait dans chaque établissement, à la disposition des professeurs, un local d'accès commode, convenablement aménagé, pourvu des livres les plus indispensables, et où ils aient la facilité de se réunir pour causer entre eux ou pour expédier

quelque menu travail, soit avant, soit après leurs classes, soit dans les courts intervalles qui séparent deux classes consécutives. Vous voudrez bien inviter les chefs d'établissement à se préoccuper de cette question. La salle des professeurs est un organe essentiel dont il y a lieu de pourvoir dans le plus bref délai les établissements, partout où on ne rencontrera pas d'obstacle insurmontable dans l'absolue insuffisance des locaux.

DÉNOMINATION DES CLASSES.

A propos de l'horaire, je crois devoir vous faire remarquer que les classes de dixième et de neuvième prennent respectivement les noms de première et deuxième année préparatoire. La classe de rhétorique devient pour les quatre sections la classe de première, et reprend ainsi le nom qui lui avait été attribué par l'arrêté du 19 frimaire an XI (10 déc. 1802) concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées. Celle de mathématiques élémentaires s'appellera simplement la classe de mathématiques.

Les autres classes y compris la philosophie, gardent leurs dénominations actuelles.

APPLICATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES.

Classes exceptées de cette application.

Les élèves qui vont entrer en rhétorique, en philosophie ou en mathématiques élémentaires subiront les examens du baccalauréat d'après l'ancien régime ; ils ne sont donc pas touchés par les mesures nouvelles ; les programmes actuels desdites classes seront maintenus pour toutes les matières. Toutefois, les professeurs, tout en se tenant dans la limite des anciens programmes, trouveront avantage à s'inspirer sur plusieurs points des programmes nouveaux.

Dans l'enseignement moderne, la classe de première-sciences ne paraît pouvoir être conservée qu'à titre tout à fait exceptionnel, et seulement là où les élèves seront en nombre suffisant; il est à prévoir que, dans la plupart des cas, ceux-ci pourront être versés sans aucun inconvénient dans la classe de mathématiques élémentaires.

Quant aux élèves qui devaient entrer en seconde moderne en octobre prochain, on leur laissera le choix entre l'ancien et le nouveau régime ; ceux qui opteront pour le nouveau suivront les cours prévus pour la section D ; ceux qui voudront achever leurs études et se préparer à la première partie du baccalauréat d'après les programmes anciens suivront des cours spécialement organisés pour cet objet.

Classes auxquelles s'étendra cette application.

Sauf ces réserves et celles qui seront indiquées ci-dessous, les nouveaux programmes, avec les sectionnements, groupements et horaires qu'ils comportent, seront appliqués intégralement dans toute la série des autres classes, de la classe enfantine à la seconde inclusivement, à partir de la rentrée d'octobre 1902.

Pour l'enseignement du français, du latin, du grec, des langues vivantes, dessin à main levée, aucune difficulté sérieuse n'est à prévoir.

Cependant, pour ce qui regarde les langues vivantes, les élèves qui achèvent dans ce moment les classes de cinquième et de quatrième moderne auront commencé l'étude d'une seconde langue, étude qui, dans le nouveau régime, ne doit commencer qu'en seconde ; il sera donc bon qu'une conférence prise sur le total des heures consacrées à l'unique langue vivante normalement enseignée désormais dans les classes de quatrième et de troisième, permette aux élèves dont il s'agit de conserver jusqu'à leur entrée en seconde les notions qu'ils ont déjà acquises sur cette seconde langue. Il se peut même que quelques-uns de ces élèves trouvent avantage à prendre comme langue principale celle dont ils ont commencé l'étude seulement en second lieu ; je ne vois pas d'inconvénient à leur laisser cette latitude.

Régime de transition pour l'histoire et la géographie.

L'application intégrale, dès l'année 1902-1903, des nouveaux programmes relatifs à l'enseignement de l'histoire et de la géographie aurait pour effet de faire subir aux élèves en cours d'études à la fois des répétitions fastidieuses et des omissions regrettables. En vue de leur éviter ce préjudice, les nouveaux programmes seront appliqués progressivement. Des instructions spéciales vont incessamment être adressées à ce sujet.

Dans les classes préparatoires et les classes de huitième et de septième, les nouveaux programmes peuvent être appliqués dès l'année 1902-1903. Toutefois, pour la classe de septième, le cours prévu sera complété cette année par l'étude préalable de la période comprise entre le commencement des guerres d'Italie et l'année 1610.

RÉGIME DE TRANSITION POUR LES SCIENCES.

Au sujet de l'enseignement des sciences, les mesures transitoires qu'il y aura lieu d'appliquer durant l'année 1902-1903 sont les suivantes :

PREMIER CYCLE. DIVISION A. Pour les *Mathématiques*, les professeurs feront, quand cela leur semblera nécessaire, quelques raccords, les programmes actuels et les nouveaux programmes ne présentant que peu de différence.

On ne fera pas de géologie en quatrième, pendant l'année 1902-1903, ce cours ayant déjà été vu en cinquième durant l'année 1901-1902 ; l'heure qui est attribuée par le nouveau programme à l'étude de la géologie pourra, s'il est jugé nécessaire, s'ajouter, pour cette année, au nombre d'heures prévues pour tel ou tel autre enseignement.

PREMIER CYCLE. DIVISION B. Pour les *Mathématiques*, pendant l'année scolaire 1902-1903, on ne fera pas de cours d'algèbre en quatrième, mais on fera le cours de géométrie plane tout entier.

En troisième, on étudiera les troisième et quatrième livres de géométrie plane ; on traitera, sans s'y attarder, de la mesure des volumes ; on fera, en outre, le cours d'algèbre (programme intégral).

Histoire naturelle. Même observation que pour la division A.

Physique et chimie. Comme il ne sera pas fait, en 1902-1903, de cours de morale aux élèves de troisième qui ont déjà reçu cet enseignement, on pourra disposer de l'heure ainsi laissée libre en faveur de la physique et de la chimie, en se référant aux programmes de quatrième B et de troisième B (nouveau régime).

DEUXIÈME CYCLE. En seconde, les nouveaux programmes seront appliqués immédiatement pour les quatre sections. Toutefois, il est entendu que les élèves de l'enseignement moderne qui vont entrer en seconde devront, s'ils le désirent, être mis en mesure, par des conférences supplémentaires, de préparer, pour la fin de l'année, l'examen du baccalauréat moderne, première partie.

Les exercices pratiques de sciences seront organisés intégralement, en seconde, dès l'année prochaine.

Telles sont, monsieur le Recteur, les instructions essentielles que me paraît comporter, pour le moment, l'organisation du nouveau plan d'études. Vous voudrez bien inviter les chefs d'établissement à les étudier très attentivement et à préparer en conséquence leurs tableaux de service. Ils se rendront compte ainsi, en entrant dans le détail de la tâche qui incombera à chacun des professeurs attachés à l'établissement, des modifications de personnel qui pourraient être rendues ultérieurement nécessaires par cette nouvelle organisation.

Il vous appartiendra, lorsque les résultats de la rentrée scolaire et la répartition des élèves d'après l'option des familles aura permis de se prononcer en toute connaissance de cause, de me transmettre, avec vos observations, les propositions présentées à ce sujet par les chefs d'établissement.

Recevez, monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

F. CHAUMIÉ.

Échos et Nouvelles

Le baccalauréat de l'Enseignement secondaire. — L'équivalence des différents diplômes du nouveau baccalauréat a été définitivement consacrée par un récent décret, dont voici les termes :

Le baccalauréat de l'enseignement secondaire, institué par le décret du 31 mai 1902, est admis, quelle que soit la mention inscrite sur le diplôme, pour l'inscription dans les Facultés et Écoles d'enseignement supérieur, en vue des grades ou titres conférés par l'État.

D'autre part, un arrêté ministériel, du 2 août, a déterminé la date à laquelle sera mis à exécution le décret du 31 mai 1902, qui a organisé ce baccalauréat sous ses diverses formes.

Ces dispositions deviendront exécutoires :

1° Pour la première partie : latin-grec, latin-langues vivantes, latin-sciences, sciences-langues vivantes à partir de la session de juillet-août 1904;

2° Pour la deuxième partie : philosophie, mathématiques, à partir de la session de juillet-août 1905.

Il ne sera plus reçu d'inscription :

Pour la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique, à dater de la session de juillet-août 1904;

Pour la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne, à dater de la session de juillet-août 1905.

Toutefois, les candidats qui, antérieurement à ces dates, se seront présentés à la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique, ou à la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne, conserveront le droit de subir l'examen d'après le régime institué par le décret du 8 août 1890 et par le décret du 5 juin 1891.

L'Enseignement post-scolaire. — Le *Journal Officiel* a publié, comme les années précédentes, un beau Rapport de M. Édouard Petit sur l'enseignement des adultes et l'éducation populaire. Les renseignements qu'il nous apporte sont particulièrement encourageants.

L'on compte, à l'heure actuelle, 43 044 cours d'adolescents ou adultes, dont 28 703 de garçons, 14 341 de filles contre 40329 en 1900-1901, 38 291 en 1899-1900 et 8 288 en 1894-1895. Ces 43 044 cours sont suivis dans les écoles publiques par 400 000 garçons et plus de 200 000 jeunes filles.

Environ 5 000 cours sont tenus par les sociétés d'instruction populaire, les chambres syndicales, etc.

125 000 conférences ont été faites avec ou sans projections et ont réuni plus de 3 millions d'auditeurs.

La lecture populaire est en honneur dans l'école prolongée et attire la foule tant au village qu'à la ville.

2 734 sociétés de mutualité scolaire fonctionnent, s'étendant à 12 500 écoles et comprenant 650 000 enfants, encadrés par plus de 40 000 membres honoraires. Elles ont épargné près de 3 200 000 francs et 700 000 francs ont été accordés par les écolières et les écoliers mutualistes au titre de « journées de maladie ». Il y avait 10 mutuelles d'enfants en 1894-1895.

5 834 associations d'anciennes et d'anciens élèves sont constituées (3 989 pour les garçons, 1 854 pour les filles) et forment un ensemble de forces jeunes, actives, éprises de solidarité. On en comptait 56 en 1894-1895.

1 393 patronages laïques sont ouverts.

7 200 groupements post-scolaires fonctionnent donc qui réunissent plus de 600 000 jeunes gens — sans compter 2 000 réunions de jeunes filles qui n'ont pas adopté de statuts.

60 000 institutrices et instituteurs et près de 6 000 collaborateurs volontaires ont assumé, avec un infatigable dévouement, le rude labeur qu'impose l'établissement définitif de l'éducation populaire.

2 500 000 francs ont été dépensés par l'initiative privée (dons, quêtes, produits de fêtes et souscriptions, cotisations aux sociétés d'instruction populaire, aux associations d'anciens élèves, aux patronages).

Les municipalités et les conseils généraux ont versé environ 2 270 000 francs (Paris et la Seine y compris pour 975 000 francs).

L'État, en outre des encouragements officiels qu'il accorde aux enseignants volontaires, a fourni une subvention de 320 000 francs.

En présence de ces résultats, on comprend que M. Édouard Petit, qui s'est passionnément dévoué à cette noble entreprise, puisse avoir bonne espérance en l'avenir.

On peut, dit-il dans sa conclusion, on peut considérer l'éducation populaire comme fondée de façon durable. Elle fournit aux amis de l'instruction laïque, grâce aux différentes formes qu'elle revêt, le moyen d'exercer soit leur générosité, soit leur activité. Elle rapproche la famille de l'école. Elle répand les idées de prévoyance et de solidarité.

Elle tâche à former des caractères, à éclairer des consciences.

Réussira-t-elle dans son œuvre de généreuse propagande? A-t-elle déjà contribué à l'amélioration intellectuelle et morale de ses adeptes? Peut-elle

montrer déjà des preuves tangibles de son action, comme on le réclame tant autour d'elle, dans les milieux favorables où l'on est comme impatient de constater l'excellence pratique de « l'action nécessaire » ?

Ce n'est pas la génération présente qui nombrera et engrangera les récoltes. Dans une période de troublante transition, elle a, consciente de ses responsabilités, creusé durement les sillons et enfoncé la semence dans les profonds labours. C'est à « ceux de demain », dans dix ans, dans vingt ans, qu'est réservée la joie de faire la moisson, qu'ils verront drue et belle.

Nominations universitaires. — On a déjà appris par la presse quotidienne que M. Gréard vient de quitter, en pleine force, les hautes fonctions auxquelles il s'était depuis longtemps consacré avec un dévouement admirable et qu'il avait encore relevées par son prestige personnel. M. Liard, directeur de l'Enseignement supérieur, est nommé, à sa place, vice-recteur de l'Académie de Paris. M. Bayet, directeur de l'Enseignement primaire, est nommé directeur de l'Enseignement supérieur. M. Gasquet, recteur de l'Académie de Nancy, est nommé directeur de l'Enseignement primaire.

M. Adam, recteur de l'Académie de Dijon, devient recteur de l'Académie de Nancy. Il est remplacé par M. Boirac, recteur de l'Académie de Grenoble.

M. Liard a déjà pris possession des services de l'Académie de Paris : il a reçu à la Sorbonne le personnel de l'administration académique, les proviseurs et principaux des lycées et collèges du ressort.

En se retirant, M. Gréard a eu la touchante pensée de distribuer la plus grande partie des livres qui formaient sa riche bibliothèque entre la Bibliothèque de l'Université, la Bibliothèque municipale Le Pelletier-de-Saint-Fargeau et les diverses bibliothèques des lycées et collèges de Paris. Chacun de ces lots compte plus d'un millier de volumes.

L'Annuaire de la Correspondance interscolaire. — Le N° 3 de l'Annuaire de la Correspondance interscolaire, *Comrades All*, paraîtra à Pâques 1903.

Comme les deux précédents numéros, il sera rédigé en plusieurs langues et sera illustré de vues et photographies inédites.

Nous prions nos collègues de langues vivantes d'envoyer à l'adresse ci-dessous, *avant le 1er janvier* 1903, les souscriptions de leurs élèves, accompagnées des lettres, descriptions et photographies qu'ils destinent à l'Annuaire.

Nous rappelons que tous les élèves de langues, qu'ils correspondent ou non en langue étrangère, sont admis à souscrire à l'Annuaire et autorisés à concourir à sa rédaction.

Le montant de la souscription est fixé à 0 fr. 75.

On est prié d'adresser les souscriptions et articles à M. Paul Mieille, professeur au lycée de Tarbes, 59, rue des Pyrénées, à Tarbes (Hautes-Pyrénées.)

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. — Voici les sujets des thèses soutenues à la fin de la dernière année scolaire :

M. Kleinclausz, chargé de cours à la Faculté des lettres de l'Université de Dijon, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

THÈSE LATINE. — *Quomodo primi duces Capetianæ stirpis Burgundiæ res gesserint* (1032-1162).

THÈSE FRANÇAISE. —*L'Empire Carolingien, ses origines et ses transformations.*

M. Arthur Kleinclausz a été jugé digne du grade de docteur ès lettres, avec mention *très honorable.*

M. Mengin, ancien professeur au collège de Saint-Germain-en-Laye, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

PREMIÈRE THÈSE : *De idea felicitatis terrestris apud Benotium pictorem Florentinum.*

SECONDE THÈSE. — *L'Italie des Romantiques.*

M. Mengin a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres.

M. Émile-Félix Gautier, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé des langues vivantes, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

THÈSE LATINE. — *Quatenus Indici Oceani pars quæ ad Africam pertinet Græcorum et Homeritarum navibus patuerit.*

THÈSE FRANÇAISE. — *Madagascar. Essai de géographie physique.*

M. Émile-Félix Gautier a été jugé digne du grade de docteur ès lettres, avec mention *très honorable.*

M. Eugène Déprez, ancien élève de l'École des chartes, membre de l'École française de Rome, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

THÈSE LATINE. — *Hugo Aubriot præpositus parisiensis et urbanus prætor* (1367-1381).

THÈSE FRANÇAISE. — *La papauté, la France et l'Angleterre* (1328-1342).

M. Eugène Déprez a été jugé digne du grade de docteur ès lettres, avec mention *honorable.*

M. Guignebert, ancien élève de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, a soutenu, devant cette Faculté, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

THÈSE LATINE. — *De imagine mundi, ceterisque Petri de Alliaco geographicis opusculis.*

THÈSE FRANÇAISE. — *Tertullien. — Étude sur ses sentiments à l'égard de l'Empire et de la société civile.*

M. Guignebert a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec mention *très honorable.*

M. Juglar, docteur en droit, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

THÈSE LATINE. — *Quomodo per servos libertosque negotiarentur Romani imperii temporibus.*

THÈSE FRANÇAISE.— *Le style dans les arts et sa signification historique.*

M. Juglar a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres.

M. Bruhnes, professeur de géographie à l'Université de Fribourg et au collège libre des sciences sociales de Paris, a soutenu, devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris, ses thèses pour le doctorat sur les sujets suivants :

THÈSE LATINE. — *De vorticum opera, seu quomodo et quatenus aquæ currentes per vortices circumlatæ ad terram exedendam operam navent.*

THÈSE FRANÇAISE. — *L'irrigation ; ses conditions géographiques, ses modes et son organisation dans la péninsule Ibérique et dans l'Amérique du Nord.*

M. Bruhnes a été déclaré digne du grade de docteur ès lettres, avec mention *très honorable.*

La lutte contre la tuberculose. — Le docteur Plicque, qui joue un rôle actif dans la lutte contre la tuberculose, vient d'informer le Conseil d'administration de la *Société de secours mutuels des fonctionnaires de l'Enseignement secondaire public* que le docteur Verhaeren, secrétaire général de la ligue contre la tuberculose en Algérie, réservera cet hiver, à son Sanatorium de Birmandreis, près d'Alger, 15 places aux prix réduits de 3 et 4 francs par jour pour les membres de l'enseignement.

L'époque la plus favorable au départ est la fin de novembre. — Les malades peuvent demander des renseignements au docteur Plicque, 34 *ter*, rue de Dunkerque.

Les malades trop gravement atteints, phtisiques et non simplement tuberculeux, devront éviter de se présenter au sanatorium.

Résultats des Concours universitaires en 1902.

Agrégation de Philosophie. — *Admis* : MM. 1. Millet, élève de l'école normale supérieure ; — 2. Dandin, élève de l'École normale supérieure ; — 3. *ex æquo*, Guillaume, élève de l'École normale supérieure ; Wallon, élève de l'École normale supérieure ; — 5. Robet, ancien élève de l'École normale supérieure ; — 6. Aubert, élève de l'École normale supérieure.

Agrégation des Lettres. — *Admis* : MM. 1. Mornet, élève de l'École normale supérieure ; — 2. Chauvière, étudiant ; — 3. Mérimée, élève de l'École normale supérieure ; — 4. Bailly, élève de l'École normale supérieure ; — 5. Martino, élève de l'École normale supérieure ; — 6. Pécher, boursier d'agrégation ; — 7. Guntzberger, étudiant ; — 8. Weil, suppléant, Grenoble : — 9. Fuchs, boursier d'agrégation ; — 10. Lavaud, chargé de cours au lycée du Puy ; — 11. Loisel, chargé de cours au lycée de Douai ; — 12. Bonchy, répétiteur au lycée Louis le-Grand ; — 13. Paux, étudiant ; — 14. Calvet, étudiant (ecclésiastique) ; — 15. Vidal, délégué au lycée de Mâcon ; — 16. Mazat, étudiant.

Agrégation de Grammaire. — *Admis* : MM. 1. Schulhof, élève de l'École normale supérieure ; — 2. Blanguernon, étudiant ; — 3. Maynial, élève de l'École normale supérieure ; — 4. Tasset, boursier d'agrégation ; — 5. *ex æquo*, Vollard, boursier d'agrégation ; — Lebrun, professeur à Lunéville ; — 7. Grenier, boursier d'agrégation ; — 8. Stadlaux, élève de l'École normale supérieure ; — 9. Lachiche, professeur à Mirecourt ; — 10. Millardet, chargé de cours au lycée de Mont-de-Marsan ; — 11. Morand, élève de l'École normale supérieure ; — 12. Brunet, ancien élève de l'École normale supérieure ; — 13. Cofre, boursier d'agrégation.

Agrégation d'Histoire et de Géographie. — *Admis* : MM. 1. Thomas, élève de l'École normale supérieure : — 2. Sion, élève de l'École normale supérieure ; — 3. Bulard, élève de l'École normale supérieure ; — 4. Febvre, élève de l'École normale supérieure ; — 5. Pauthier, boursier d'agrégation ; — 6. Rambaud, étudiant ; — 7. Girard, professeur à Toul ; — 8. Isaac, boursier d'agrégation ; — 9. Debidour, chargé de cours au lycée d'Évreux ; — 10. Mairey, étudiant.

Agrégation d'Allemand. — *Admis* : MM. 1. Poirot, ancien élève de l'École normale supérieure ; — 2. Bossanne, boursier d'agrégation ; — 3. Rondil, professeur à l'École de Commerce de Nancy ; — 4. Assant, étudiant ; — 5. Le Forestier, professeur à l'École Arago ; — 6. Steck, chargé de cours au lycée de Guéret.

Agrégation d'Anglais. — *Admis* : MM. 1. Lirondelle, étudiant ; — 2. Fleurant, boursier d'agrégation ; — 3. Baujard, professeur

en congé ; — 4. Wolff, étudiant ; — 5. Goché, professeur au collège de Boulogne.

Agrégation d'Italien. — *Admis* : MM. 1. Marchioni, professeur à Ajaccio ; — 2. Pernot, étudiant.

Agrégation d'Espagnol. — *Admis* : MM. 1. Gavel, boursier d'agrégation ; — 2. Pitollet, boursier d'agrégation.

Certificat d'aptitude a l'Enseignement de la Langue allemande. — *Admis* : MM. 1. Dussaud, boursier d'agrégation ; — 2. Fraye, répétiteur au lycée de Nancy ; — 3. Le Tournan, répétiteur en congé ; — 4. Schneider, répétiteur au lycée de Clermont-Ferrand ; — 5. Bieth, boursier d'agrégation ; — 6. Rigambert, répétiteur au lycée d'Auch ; — 7. Vasseur, professeur libre.

Certificat d'aptitude a l'Enseignement de la Langue anglaise. — *Admis* : MM. 1. Briant, professeur en Angleterre ; — 2. Ricœur, répétiteur au collège de Clermont-de-l'Oise ; — 3. Capela, délégué au collège de Condom ; — 4. Legrand, professeur au Caire ; — 5. Pujol, répétiteur au lycée de Bordeaux.

Certificat d'aptitude a l'Enseignement des Langues espagnole et italienne. — (*Langue espagnole*). — *Admis* : MM. 1. Talut, boursier d'agrégation ; — 2. Laporte, répétiteur au Lycée de Rochefort ; — 3. Mlle Zarzecka, étudiante.

(*Langue italienne*). — MM. 1. Masson, répétiteur au lycée de Grenoble ; — 2. Berge, professeur au collège d'Embrun ; — 3. Battesti, professeur au lycée Saint-Louis.

École normale supérieure. — *Section des Lettres.* — Sont nommés élèves de l'École normale dans l'ordre suivant :

MM. 1. Bianconi ; — 2. Levaillant ; — 3. Houlié ; — 4. Saint-Arroman ; — 5. Lacour-Gayet ; — 6. Faral ; — 7. *ex æquo* Gillouin, Rousseau de Beauplan ; — 9. Calvet ; — 10. Gernet ; — 11. Huby ; — 12. Grappin ; — 13. Giraudoux ; — 14. De Pachtère ; — 15. Garoby ; — 16. Reynier ; — 17. Spigel ; — 18. Ripert ; — 19. Vallois ; — 20. Braun ; — 21. Denis.

Agrégations et Certificats d'aptitude

PROGRAMMES DE 1903.

Liste des ouvrages que les candidats auront à traduire, à expliquer ou à commenter.

Agrégation de Philosophie.

1° Épreuves écrites.

Périodes d'histoire de la philosophie dans lesquelles sera pris le sujet de de la composition historique :

1° Philosophie ancienne. — Platon et Aristote;

2° Philosophie moderne. — Descartes, Malebranche, Spinoza.

2° Épreuves orales.

AUTEURS GRECS.

ARISTOTE. — *Physique*, livre II.

PLOTIN. — *Ennéade VI*, livre IX : Περὶ τἀγαθοῦ ἢ τοῦ ἑνός.

AUTEURS LATINS.

CICÉRON. — *De Finibus*, livres III, IV et V.

SPINOZA. — *Tractatus politicus*.

AUTEURS MODERNES.

LEIBNITZ. — *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, livre II; *Des Idées*. — KANT. — *Prolégomènes à toute métaphysique future*. — *Traité de Pédagogie*.

Agrégation des lettres.

AUTEURS GRECS.

ESCHYLE. — *Agamemnon*. — ARISTOPHANE. — *Les Nuées*. — PLATON. — *République*, livre Ier.

AUTEURS LATINS.

LUCRÈCE. — *De rerum natura*, livre III. — CICÉRON. — *De Oratore*, livre II. — TITE-LIVE. — *Historiæ*, livre Ier. — LUCAIN. — *Pharsale*, livre VII.

AUTEURS FRANÇAIS.

Chrestomathie du moyen âge, de G. Paris et E. Langlois. *Aimeri de Narbonne*.

RONSARD. — *Discours* (dans les *Poésies choisies*, publiées par Becq de Fouquières, Paris, Charpentier. 1873).

MONTAIGNE. — *Lettres* (dans le tome IV des *Essais*, édition de Charles Louandre).

MOLIÈRE. — L'*Étourdi*; le *Misanthrope*.

LA ROCHEFOUCAULD. — *Réflexions diverses*.

RACINE. — *Bajazet; Correspondance avec Boileau*.

FÉNELON. — *De l'éducation des filles*.

ROUSSEAU. — *Émile*, livre II.

A. CHÉNIER. — *Les Idylles*, édit. Becq de Fouquières.

VICTOR HUGO. — *Contemplations* (*Pauca meæ; A celle qui est restée en France*).

MICHELET. — *Histoire de France*, livre III (*Tableau de la France*).

Agrégation de grammaire.

AUTEURS GRECS.

ESCHYLE. — *Agamemnon*. — ARISTOPHANE. — *Nuées*. — THUCYDIDE. — Livre IV : § 3 - § 41. — DÉMOSTHÈNE. — *Pour la liberté des Rhodiens*. — *Sur les Symmories*.

AUTEURS LATINS.

LUCRÈCE. — *De rerum natura*, livre III, du vers 1 au vers 93 et du vers 417 à la fin. — *Ætna*. — CICÉRON. — *De imperio Cn. Pompeii*. — *Pro Ligurio*. — TITE-LIVE. — *Historiæ*, livre I (sans la préface).

AUTEURS FRANÇAIS.

Chrestomathie du moyen âge, de G. Paris et Langlois : *Pèlerinage de Charlemagne*, *Procès de Renard*.

RONSARD. — *Discours* (édition Becq de Fouquières, chez Charpentier).

MONTAIGNE. — *Essais*, livre II, chapitre 17 (*de la Présomption*).

MOLIÈRE. — *L'Etourdi*.

RACINE. — *Bajazet*.

Lettres choisies du XVIIe siècle (édition Lanson) : *Voiture et Balzac*.

ROUSSEAU. — *Émile*, livre II, depuis « Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour la faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens » — jusqu'à : « Plus j'insiste sur ma méthode inactive, plus je sens les objections se renforcer ».

VICTOR HUGO. — *Légende des siècles : l'Italie*, *Ratbert*. — *Welf, castellan d'Osbor*.

PAUL-LOUIS COURIER. — *Pamphlet des pamphlets*. — *Lettre à Messieurs de l'Académie des inscriptions*.

Agrégation d'histoire et de géographie.

HISTOIRE ANCIENNE.

1. La colonisation grecque.
2. La vie privée des Grecs.
3. La religion romaine.

4. La Gaule depuis la conquête romaine (inclus) jusqu'à la fin du IIIe siècle après Jésus-Christ.
5. La défense militaire de l'Empire.
6. État social, économique et administratif de l'Empire au IVe siècle.

HISTOIRE DU MOYEN AGE.

1. La Gaule depuis la mort de l'empereur Théodose jusqu'à la mort de Clovis (395-511).
2. Le régime féodal en France du Xe siècle à la fin du XIIIe : origines, caractères constitutifs; principaux fiefs; les seigneurs, les bourgeois et les paysans.
3. La France depuis l'avènement de Philippe-Auguste jusqu'à l'avènement de Philippe VI (1180-1328).
4. L'Angleterre depuis la conquête de Guillaume le Conquérant jusqu'à l'avènement de Richard II (1066-1377).
5. Tableau de l'Allemagne au XVe siècle (1400-1493).
6. L'Italie au XVe siècle jusqu'à la mort de Charles VIII (1498). La Renaissance littéraire et artistique dans la péninsule pendant ce siècle.
7. L'Église, depuis la mort de Boniface VIII jusqu'à la dissolution du Concile de Bâle.

HISTOIRE MODERNE.

1. Les Provinces-Unies depuis la trêve de douze ans (1609) jusqu'au traité d'Utrecht (1713).
2. La Russie et les puissances orientales (Turquie, Pologne et Suède) depuis l'avènement de Pierre le Grand jusqu'à la mort de Catherine II.
3. Les institutions de l'ancien régime à la fin du règne de Louis XV; la critique de ces institutions par les philosophes et les économistes du XVIIIe siècle; les ministres réformateurs sous Louis XV et sous Louis XVI : Machault, Maupeou, Turgot, le comte de Saint-Germain, Necker, Brienne.
4. La France et l'Europe depuis la paix d'Amiens jusqu'à la seconde abdication de Napoléon (22 juin 1815). Histoire diplomatique.
Histoire militaire : la campagne d'Austerlitz; la campagne de France.
5. Les partis politiques et les transformations successives de la constitution en Angleterre au XIXe siècle.
6. Histoire des institutions politiques et sociales de la France depuis 1815.

GÉOGRAPHIE.

1. Géographie physique générale.
2. L'Europe occidentale : Iles Britanniques, Danemark, Allemagne, Hollande, Belgique, France, Suisse, Autriche (sans la Hongrie). — Les Alpes.
3. L'Amérique du Nord.
4. L'Amérique centrale (y compris l'isthme de Panama). Les Antilles.
5. Les grands produits alimentaires dans le monde.

Agrégation d'allemand.

AUTEURS ALLEMANDS.

KÛDRÛN. — 25e Aventure : *Wie Ortwîn unde Herwîc dar Kômen*[1].

1. Chaque candidat devra expliquer, outre son texte principal, un passage de Kûdrûn.

GŒTHE. — *Ilmenau.* — *Auf Miedings Tod.* — *Iphigenie auf Tauris* (in Prosa ; éd. Costa : Weltlitteratur).
SCHILLER. — *Kabale und Liebe.*
MÖRIKE. — *Gedichte* (éd. Göschen, Leipzig).
C.-F. MEYER. — *Die Hochzeit des Mönchs* (éd. Hässel, Leipzig).
NIETZSCHE. — *Schopenhauer als Erzieher* (dans : *Unzeitgemässe Betrachtungen*, tome II).
TREITSCHKE. — *Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert*, tome II, chapitre III (*Geistige Strömungen der ersten Friedensjahre*), chap. IV (*Süddeutsche Verfassungskämpfe*) et chap. VII (*Die Burschenschaft*).

QUESTIONS A ÉTUDIER.

Gœthe à Weimar, de 1775 à 1786. — Le mouvement des idées politiques en Allemagne, de 1815 à 1830. — Le sonnet. — L'hexamètre.

AUTEURS FRANÇAIS.

VOLTAIRE. — *Choix de lettres* (éd. Brunel).
VICTOR HUGO. — *Notre-Dame de Paris.*
J. DE MAISTRE. — *Les soirées de Saint-Pétersbourg.*
SAINTE-BEUVE. — *Extraits* (éd. Lanson).
A. LE BRETON. — *Le roman français au* XIX*e siècle*, I.

AUTEURS ANGLAIS.

G. ELIOT. — *Essays* (éd. Tauchnitz, n° 2229).

Agrégation d'anglais.

AUTEURS ANGLAIS.

CHAUCER. — *The Parlement of Foules.*
The minstrelsy of the Scottish Border (edited by Walter Scott).
SHAKESPEARE. — *The Tempest.*
Seventeenth century Lyrics (edited by Saintsbury).
HOBBES. — *Leviathan.* Part 2 : *On commonwealth.*
ARBUTHNOT. — *The history of John Bull.*
HORACE WALPOLE. — *Letters selected and edited by C. D. Yonge.*
CRABBE. — *The village. Tales of the Hall* (les 6 premiers livres).
BECKFORD. — *Vathek.*
HAZLITT. — *Lectures on the English Poets.*
D. G. ROSSETTI. — *Poems* (vol. I. Edition Tauchnitz), pages 1 à 108, plus : *The portrait* et *My sister's sleep.*
THOMAS HARDY. — *Tess d'Urbervilles.*

AUTEURS FRANÇAIS.

DU BELLAY. — *Défense et illustration de la langue française.*
*Choix de lettres du XVII*e *siècle* (par M. Lanson).
HAMILTON. — *Mémoires de Grammont.*
LA FONTAINE. — *Fables* (Livre VII).

BAUDELAIRE. — *Bénédiction.* — *L'Albatros.* — *Les Phares.* — *Le Balcon.* — *Harmonie du soir.* — *L'invitation au voyage.* — *Chant d'automne.* — *Mœsta et errabunda.* — *Les Chats* (nos 52 et 68). — *Les petites vieilles.* — *Le crépuscule du matin.* — *Le Voyage.*

ALEXANDRE DUMAS. — *Les Trois Mousquetaires.*

AUTEUR ALLEMAND.

SCHOPENHAUER. — *Parerga et Paralipomena* (tome II; Édition Reclam, 2841-45; chapitres XXI à XXV, pages 506 à 613).

Agrégation d'espagnol.

AUTEURS ESPAGNOLS.

JUAN MANUEL. — *El Conde Lucanor.*

PEDRO LOPEZ DE AYALA. — *Rimado de palacio*; les strophes 233 à 706,

LOPEZ DE GOMARA. — *Primera parte de la Historia general de las Indias*, (éd. de la bibl. Rivadeneyra, p. 155 à 224).

FR. LUIS DE LEON. — *La perfecta casada.*

CERVANTES — *Don Quijote;* la première partie, sauf les nouvelles du *Curioso impertinente* et du *Cautivo* (chap. XXXIII. XXXIV, XXXIX à XXXXI).

GONGORA. — Les poésies qui se trouvent dans le *Tesoro* de Quintana (bibl. Baudry, p. 323 à 346).

MORETO. — *El desdén con el desdén.*

RAMON DE LA CRUZ. — *Sainetes* (t. XXXV de la *Bibl. universal*).

ESPRONCEDA. — *El diablo mundo.*

PEREDA. — *Sotileza.*

AUTEURS FRANÇAIS.

LE SAGE. — *Le Diable boiteux.* — BEAUMARCHAIS. — *Le Barbier de Séville.* — VICTOR HUGO. — *Ruy Blas.* — A. DAUDET. — *Lettres de mon moulin.*

AUTEUR ITALIEN.

MANZONI. — *I promessi sposi*, chap. 31 à la fin.

Agrégation d'italien.

AUTEURS ITALIENS.

DANTE. — *Inferno*, ch. 23, 24 et 25.

Il Novellino, éd. Carbone (Florence, Barbéra).

BOJARDO. — *Orlando innamorato*, première partie, ch. III et VII.

MACHIAVELLI. — *Vita di Castruccio Castracani.*

BENV. CELLINI. — *La Vita* (éd. Bacci, Florence, Sansoni, p. 84 à 172).

SALVATORE ROSA. — Satire II. *La Poesia.*

METASTASIO. — *La Clemenza di Tito.*

ALFIERI. — *Vita*, epoca quarta (virilità. 1775-1790).

GIUSTI. — *Lettere scelte* (éd. Rigutini Florence, Le Monnier, nos 65 à 100).

AUTEURS FRANÇAIS.

FÉNELON. — *Lettre sur les occupations de l'Académie*, ch. 6, 7 et 8.
MOLIÈRE. — *L'Avare*, actes III et IV.
BEAUMARCHAIS. — *Mémoires* (éd. Garnier, p. 1 à 55).
BOURGET. — *Sensations d'Italie*, ch. 1 à 12.

AUTEUR ESPAGNOL.

MARIANO DE LARA. — *Artículos de costumbres*, dans la *Bibl. universal*, t. XV, p. 1 à 82.

(*A suivre*).

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AUX CONCOURS DE 1902

AGRÉGATION DES LETTRES

Version latine. — Hæc autem, ut ex Apennino fluminum, sic ex communi sapientiæ jugo sunt doctrinarum facta divortia, ut philosophi tamquam in superum mare defluerent Græcum quoddam et portuosum, oratores autem in inferum hoc Tuscum et barbarum scopulosum atque infestum laberentur, in quo etiam ipse Ulixes errasset. Qua re, si hac eloquentia atque hoc oratore contenti sumus, qui sciat aut negare oportere quod arguare, aut, si id non possis, tum ostendere quod is fecerit qui insimuletur aut recte factum aut alterius culpa aut injuria aut ex lege aut non contra legem aut imprudentia aut necessario, aut non eo nomine usurpandum quo arguatur, aut non ita agi ut debuerit ac licuerit; et, si satis esse putatis ea quæ isti scriptores artis docent discere, quæ multo tamen ornatius quam ab illis dicuntur et uberius explicavit Antonius — sed, si his contenti estis atque eis etiam quæ dici voluistis a me, ex ingenti quodam oratorem immensoque campo in exiguum sane gyrum compellitis. Sin veterem illum Periclem aut hunc etiam, qui familiarior nobis propter scriptorum multitudinem est, Demosthenem sequi voltis et si illam præclaram et eximiam speciem oratoris perfecti et pulchritudinem adamastis, aut vobis hæc Carneadia aut illa Aristotelia vis comprehendenda est. Namque, ut ante dixi, veteres illi usque ad Socratem omnem omnium rerum, quæ ad mores hominum, quæ ad vitam, quæ ad virtutem, quæ ad rem publicam pertinebant, cognitionem et scientiam cum dicendi ratione jungebant; postea dissociati, ut exposui, a Socrate et deinceps a Socraticis item omnibus philosophi eloquentiam despexerunt, oratores sapientiam, neque quicquam ex alterius parte tetigerunt, nisi quod illi ab his aut ab illis hi mutuarentur, ex quo promiscue haurirent, si manere in pristina communione voluissent. Sed ut pontifices veteres propter sacrificiorum multitudinem tres

viros epulones esse voluerunt, cum essent ipsi a Numa, ut etiam illud ludorum epulare sacrificium facerent, instituti, sic Socratici a se causarum actores et a communi philosophiæ nomine separaverunt, cum veteres dicendi et intelligendi mirificam societatem esse voluissent.

CICÉRON, *de Orat.*, III, § 69-74.

Thème grec. — La nouveauté doit seulement pousser les hommes à examiner avec soin les choses nouvelles; ils ne les doivent pas mépriser, puisqu'ils ne les connaissaient pas, ni croire aussi témérairement qu'elles renferment ce qu'ils souhaitent et ce qu'ils espèrent. Mais voici ce qui arrive assez souvent. Les hommes, après avoir examiné les opinions anciennes et communes, n'y ont point reconnu la lumière de la vérité. Après avoir goûté les biens ordinaires, ils n'y ont point trouvé le plaisir solide qui doit accompagner la possession du bien. Leurs désirs et leurs empressements ne se sont donc point apaisés par les opinions et les biens ordinaires. Si donc on leur parle de quelque chose de nouveau et d'extraordinaire, l'idée de la nouveauté leur fait d'abord espérer que c'est justement ce qu'ils cherchent; et parce qu'on se flatte ordinairement et qu'on croit volontiers que les choses sont comme on souhaite qu'elles soient, leurs espérances se fortifient à proportion que leurs désirs s'augmentent, et enfin elles se changent insensiblement en des assurances imaginaires. Ils attachent ensuite si fortement l'idée de la nouveauté avec l'idée de la vérité que l'une ne se représente jamais sans l'autre; et ce qui est plus nouveau leur paraît toujours plus vrai et meilleur que ce qui est plus ordinaire et plus commun; bien différents en cela de quelques-uns, qui, ayant joint l'idée de la nouveauté avec celle de la fausseté, s'imaginent que toutes les opinions nouvelles sont fausses et qu'elles renferment quelque chose de dangereux. On peut donc dire que cette disposition ordinaire de l'esprit et du cœur des hommes, à l'égard de tout ce qui porte le caractère de la nouveauté, est une des causes les plus générales de leurs erreurs, car elle ne les conduit presque jamais à la vérité.

MALEBRANCHE, *Recherche de la Vérité*, l. IV, ch. IV, § 1.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition sur une ou plusieurs questions de grammaire, de prosodie et de métrique française. — I. Étudier la formation des mots soulignés dans les vers suivants :

Devers Espaigne *gist* en un *pui* agut;
A l'une main si at son *piz* batut.

II. Corneille a écrit :

Soutiendrez-vous un faix sous *qui* Rome succombe?

(POMPÉE, I, 1.)

Que savez-vous de cet emploi de *qui* au XVIIe siècle?

III. Corneille a écrit :

Et l'Égypte troublée
Avant qu'être en défense en serait accablée.

(POMPÉE, I, 1.)

Cette construction était-elle très usitée? Quelles étaient les autres façons de construire *avant* avec l'infinitif au XVIIe siècle?

IV. Étudier ce passage de Robert Garnier en faisant sur les mots soulignés les remarques qu'on jugera nécessaires :

Tous les cuisants malheurs qui sur nos *chefs devalent*,
Et devalerent onc, mes *encombres* n'egalent :
Je suis le malheur mesme, et ne puis *las !* ne puis
Souffrir plus que je souffre en mon ame d'*ennuis*,
Mais mon plus *grief* tourment est ma vie obstinée,
Que les *desastres* n'ont ny les ans terminee.
Je *vy* pour mon martyre : helas ! ciel endurci
Quand seras-tu lassé de me *gesner* ici ?
Ne m'auras-tu fait naistre en ce monde immortelle,
A fin que ma douleur me tenaille éternelle?
O cruelle *influence !* ô *mechef !* ô destin !
Quand veux-tu m'infecter de ton dernier venin?

V. Robert Garnier écrit :

A un tel desloyal. . . . .

Avait-on, avant l'époque des *Juifves*, songé à éviter l'hiatus? Par qui a-t-il été absolument interdit?

Composition sur une ou plusieurs questions de grammaire grecque et latine, de prosodie et de métrique grecque et latine élémentaire. — I. Faire brièvement, sur les mots soulignés, les remarques étymologiques, morphologiques et syntactiques que comporterait, dans une classe, l'explication des vers suivants :

Ὥς ἄρ' αὐδάσαντος ἀπὸ κροκόεν ῥίψαις Ἰάσων εἷμα Θεῷ πίσυνος
εἴχετ' ἔργου· πῦρ δέ νιν οὐκ ἐόλει παμφαρμάκου ξείνας ἐφετμαῖς.
Σπασσάμενος δ' ἄροτρον, βοέους δήσαις ἀνάγκας
ἔντεσιν αὐχένας, ἐμβάλλων τ' ἐριπλεύρῳ φυᾷ
κέντρον αἰανὲς βιατὰς ἐξεπόνασ' ἐπιτακτὸν ἀνὴρ
μέτρον.

PINDARE, *Pythique* IV, vers 233-238.

II. Expliquer brièvement les principaux faits de **syntaxe** que présente le passage suivant :

Ὦ ἄνδρες βουλευταί, εἰ μέν τις ὑμῶν νομίζει πλέονας τοῦ καιροῦ ἀποθνήσκειν, ἐννοησάτω ὅτι ὅπου πολιτεῖαι μεθίστανται πανταχοῦ ταῦτα γίγνεται· πλείστους δ' ἀνάγκη ἐνθάδε πολεμίους εἶναι τοῖς εἰς ὀλιγαρχίαν μεθιστᾶσι διά τε τὸ πολυανθρωποτάτην τῶν Ἑλληνίδων τὴν πόλιν εἶναι καί διὰ τὸ πλεῖστον χρόνον ἐν ἐλευθερίᾳ τὸν δῆμον τεθράφθαι. Ἡμεῖς δὲ γνόντες μὲν τοῖς οἵοις ἡμῖν τε καὶ ὑμῖν χαλεπὴν πολιτείαν εἶναι δημοκρατίαν, γνόντες δὲ ὅτι Λακεδαιμονίοις τοῖς περισώσασιν ἡμᾶς ὁ μὲν δῆμος οὔποτ' ἂν φίλος γένοιτο, οἱ δὲ βέλτιστοι ἀεὶ ἂν πιστοὶ διατελοῖεν, διὰ ταῦτα σὺν τῇ Λακεδαιμονίων γνώμῃ τήνδε τὴν πολιτείαν καθίσταμεν.

Xénophon, *Hellén.*, II, III, 24-25 (Discours de Critias.)

III. Étudier la syntaxe et le style du passage suivant :

Atque interim Nero, recordatus Volusii Proculi indicio Epicharim attineri, ratusque muliebre corpus impar dolori, tormentis dilacerari jubet. At illam non verbera, non ignes, non ira eo acrius torquentium, ne a femina spernerentur, pervicere quin objecta denegaret. Sic primus quæstionis dies contemptus. Postero, cum ad eosdem cruciatus retraheretur gestamine sellæ (nam dissolutis membris insidere nequibat), vinclo fasciæ, quam pectori detraxerat, in modum laquei ad arcum sellæ restricto, indidit cervicem, et corporis pondere connisa tenuem jam spiritum expressit, clariore exemplo libertina mulier, in tanta necessitate alienos ac prope ignotos protegendo, cum ingenui et viri et equites Romani senatoresque, intacti tormentis, carissima suorum quisque pignorum proderent.

Tacite, *Annales*, XV, 57.

IV. Étudier la langue et le style du morceau suivant; scander les vers et rendre compte des principales particularités de prosodie et de métrique qu'ils présentent.

Hegio. Injicite actutum manicas huic mastigiæ !
Tyndarus. Quid hoc est negoti? Quid ego deliqui? — He. Rogas,
sator sartorque scelerum et messor maxume?
Ty. Non occatorem dicere audebas prius?
nam semper occant prius, quam sarriunt, rustici.
He. At ut confidenter mihi contra adstitit !
Ty. Decet innocentem servom atque innoxium
confidentem esse suum apud herum potissumum.
He. Adstringite isti, sultis, vehementer manus !
Ty. Tuus sum : tuas quidem vel præcidi jube.

Plaute, *Captifs*, acte III, sc. V, vers 1-10.

Remarque générale. — On indiquera, entre parenthèses, le *sens* des mots ou des expressions sur lesquelles on fera quelque observation, et l'on ne manquera pas d'accentuer toutes les formes grecques.

Version latine. — *Conseil tenu par Persée, roi de Macédoine, sur la paix ou la guerre avec Rome.* — Perseus, postquam legati ab Roma regressi præciderant spem pacis, consilium habuit. Ibi aliquamdiu diversis sententiis certatum est. Erant quibus vel stipendium pendendum, si injungeretur, vel agri parte cedendum, si multarent, quidquid denique aliud pacis causa patiendum esset, non recusandum videretur, nec committendum, ut in aleam tanti casus se regnumque daret. Si possessio haud ambigua regni maneret, multa diem tempusque adferre posse, quibus non amissa modo reciperare, sed timendus ultro iis esse quos nunc timeret posset. Ceterum multo major pars ferocioris sententiæ erat. Quidquid cessisset, cum eo simul regno protinus cedendum esse adfirmabant. Neque enim Romanos pecunia aut agro egere, sed hoc scire, cum omnia humana, tum maxima quæque et regna et imperia sub casibus multis esse; Carthaginiensium opes fregisse sese, et cervicibus eorum præpotentem finitimum regem imposuisse; Antiochum progeniemque ejus ultra juga Tauri emotum : unum esse Macedoniæ regnum, et regione propinquum, et quod, sicubi populo Romano sua fortuna labet, antiquos animos regibus suis videatur posse facere. Dum integræ res sint, statuere apud animum suum Persea debere, utrum singula concedendo nudatus ad extremum opibus extorrisque regno Samothraciam aliamve quam insulam petere ab Romanis, ubi privatus superstes regno suo in contemptu atque inopia consenescat, malit, an armatus vindex fortunæ dignitatisque suæ, aut, ut viro forti dignum sit, patiatur quodcumque casus belli tulerit, aut victor liberet orbem terrarum ab imperio Romano. Non esse admirabilius Romanos Græcia pelli quam Hannibalem Italia pulsum esse. Neque hercule videre, qui conveniat fratri, adfectanti per injuriam regnum, summa vi restitisse, alienigenis bene parto eo cedere. Postremo ita bello et pace quæri, ut inter omnes conveniat nec turpius quicquam esse quam sine certamine cessisse regno, nec præclarius quicquam quam pro dignitate ac majestate omnem fortunam expertum esse. Pellæ, in vetere regia Macedonum, hoc consilium erat. « Geramus ergo, inquit, diis bene juvantibus, quando ita videtur, bellum. »

Thème latin. — Je ne vois pas, monsieur, que vous ayez aucun sujet de vous plaindre de moi, surtout à l'égard de la question que vous entamez sur la tragédie et sur la comédie; car, puisqu'il faut vous dire le vrai, autant que je puis me ressouvenir de votre dernière lettre, vous prenez le change, et vous y confondez la comédienne avec la comédie que, dans mes raisonnements, j'ai, comme vous savez, exactement séparées. Du reste, vous y avancez une maxime qui n'est pas, ce me semble, soutenable; c'est à savoir

qu'une chose qui peut produire quelquefois de mauvais effets dans des esprits vicieux, quoique non vicieuse d'elle-même, doit être absolument défendue, quoiqu'elle puisse d'ailleurs servir au délassement et à l'instruction des hommes. Si cela est, il ne sera plus permis de peindre dans les églises des vierges Maries, ni des Suzannes, ni des Madeleines agréables de visage, puisqu'il peut fort bien arriver que leur aspect excite la concupiscence d'un esprit corrompu. La vertu convertit tout en bien, et le vice tout en mal. Il n'est pas concevable de combien de mauvaises choses la comédie a guéri les hommes capables d'être guéris; car j'avoue qu'il y en a que tout rend malades. Enfin je vous soutiens que le poème dramatique est une poésie indifférente de soi-même, et qui n'est mauvaise que par le mauvais usage qu'on en fait. Je soutiens que l'amour, exprimé chastement dans cette poésie, non seulement n'inspire point l'amour, mais peut beaucoup contribuer à guérir de l'amour les esprits bien faits, pourvu qu'on n'y répande point d'images ni de sentiments voluptueux; que s'il y a quelqu'un qui ne laisse pas, malgré cette précaution, de s'y corrompre, la faute vient de lui et non pas de la comédie.

Thème grec. — C'est le sentiment d'un sage païen, que celui que l'on avertit de quelque défaut ne doit pas faire de même sur-le-champ à l'égard de celui dont il reçoit un avertissement, et qu'il doit attendre un autre temps à lui rendre cet office. Mais il faut étendre cet avis beaucoup plus loin; car non seulement il ne faut pas reprendre sur-le-champ ceux qui nous reprennent, mais il faut même éviter de les reprendre lorsqu'il y aurait lieu de soupçonner que quelque dépit secret nous aurait ouvert les yeux sur leurs défauts et nous aurait appliqués à les remarquer. On doit supposer qu'ils sont en peine de l'effet des avis qu'ils ont donnés, et qu'ils s'apercevront des moindres signes que nous donnerons de les trouver mauvais : qu'ils rapporteront à cette cause tout ce qu'ils remarqueront en nous de froideur et de chagrin pour eux, ce qui leur rendrait nos avis inutiles et leur donnerait lieu de faire de nous un jugement téméraire. Et c'est ce qui nous oblige d'être en garde de ce côté-là, et de leur témoigner même plus d'ouverture et de confiance que nous n'aurions fait en un autre temps.

AGRÉGATION DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Dissertation française. — Étudier ce jugement d'un critique sur le mouvement national qui se produisit dans la littérature allemande au commencement du XIXe siècle :

« Der Patriotismus war identisch mit dem Franzosenhass. Dieser Hass galt aber keineswegs blos dem augenblicklichen Feind; er war ebenso die Fortsetzung des bereits durch Lessing begonnenen Kampfes gegen die Herrschaft des französischen Geschmacks, als die zürnende Erkenntniss von der Unhaltbarkeit der durch unsere klassischen Dichter gepredigten Weltbürgerschaft. »

Dissertation allemande. — Kann die Dichtung in freien Rythmen auf irgendwelche allgemeine Charaktere zurückgeführt werden, die ihr eine bestimmte Stellung neben den metrischen Formen der Volksdichtung und der Kunstpoesie anweisen?

Beispiele :

Und die Gewitterwinde? sie tragen den Donner.
Wie sie rauschen, wie sie mit lauter Woge den Wald durchströmen!
Und nun schweigen sie. Langsam wandelt
Die schwarze Wolke.

Seht ihr den neuen Zeugen des Nahen, den fliegenden Strahl?
Höret ihr hoch in den Wolken den Donner des Herrn?
Er ruft : Jehovah! Jehovah!
Und der geschmetterte Wald dampft;

Aber nicht unsere Hütte
Unser Vater gebot
Seinem Verderber,
Vor unsrer Hütte vorüberzugehn.

Ach, schon rauscht, schon rauscht
Himmel und Erde von gnädigem Regen.
Nun ist — wie dürstete sie — die Erd' erquickt,
Und der Himmel der Segensfüll' entlastet.

Siehe, nun kommt Jehovah nicht mehr im Wetter;
In stillem, sanftem Säuseln
Kommt Jehovah,
Und unter ihm neigt sich der Bogen des Friedens.

KLOPSTOCK (*Odes*).

« Reiniget euch!
Wir kommen zwar mit Wehr und mit Waffen,
Aber wir kommen auch
Mit dem Friedesweig in der Rechten,

« Kommen, mit euch vereint, den Staat zu bilden,
Wie ihr ihn einst euch bildetet,
Fest den Grund zu dem Baue zu legen :
Ohne tieferen Grund schwankt bald die glänzende Zinne.

« Nehmet als Freund' uns auf : wir sind die älteren Franken.
Enkel, ein Wort ein Wort, ein Mann ein Mann !
Die Drommette kündigte so den jüngeren Franken
Der älteren Bund an.

KLOPSTOCK (*Odes*).

Ich dich ehren? Wofür?
Hast du die Schmerzen gelindert
Je des Beladenen?
Hast du die Thränen gestillet
Je des Geängsteten?
Hat nicht mich zum Manne geschmie- [det]
Die allmächtige Zeit
Und das ewige Schicksal,
Meine Herren und deine?

Wähntest du etwa,
Ich sollte das Leben hassen,
In Wüsten fliehen,
Weil nicht alle
Blütenträume reiften?
Hier sitz' ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei,
Zu leiden, zu weinen,
Zu geniessen und zu freuen sich,
Und dein nicht zu achten,
Wie ich!

GŒTHE (*Prometheus*).

Nicht mehr auf Seidenblatt
Schreib' ich symmetrische Reime,
Nicht mehr fass' ich sie
In goldne Ranken :
Dem Staub, dem beweglichen, eingezeichnet,
Ueberweht sie der Wind, aber die Kraft besteht
Bis zum Mittelpunkt der Erde,
Dem Boden angebannt.
Und der Wandrer wird kommen,
Der Liebende. Betritt er
Diese Stelle, ihm zuckt's
Durch alle Glieder.
« Hier! Vor mir liebte der Liebende.
War es Medschnun, der zarte?
Ferhad, der kräftige? Dschemil, der dauernde?
Oder von jenen tausend.
Glücklich-unglücklichen einer?
Er liebte! Ich liebe wie er,
Ich ahn' ihn! »

GŒTHE (*Westöstlicher Divan*).

Welcher Lebendige,
Sinnbegabte
Liebt nicht vor allen
Wundererscheinungen
Des verbreiteten Raums um ihn
Das allerfreuliche Licht —
Mit seinem Strahlen und Wogen,
Seinen Farben,
Seiner milden Allgegenwart
Im Tage?

Wie des Lebens
Innerste Seele
Atmet es die Riesenwelt
Der rastlosen Gestirne,
Die in seinem blauen Meere schwim- [men,]
Atmet es der funkelnde Stein,
Die ruhige Pflanze
Und der Thiere
Vielgestaltete
Immerbewegte Kraft.

NOVALIS (*Hymnen an die Nacht*).

Sternlos und kalt ist die Nacht,
Es gährt das Meer;
Und über dem Meer, platt auf dem Bauch,
Liegt der ungestaltete Nordwind,
Und heimlich, mit achzend gedämpfter Stimme,
Wie'n störriger Griesgram, der gut gelaunt wird,
Schwatzt er ins Wasser hinein,
Und erzählt viel tolle Geschichten,

Riesenmärchen, totschlaglaunig,
Uralte Sagen aus Norweg,
Und dazwischen, weitschallend, lacht er und heult er
Beschwörungslieder der Edda,
Auch Runensprüche,
So dunkeltrotzig und zaubergewaltig,
Dass die weissen Meerkinder
Hoch aufspringen und jauchzen,
Uebermut-berauscht. HEINE (*Nordsee*).

Version allemande. — *Shakespeare und das neuere Drama.* — Shakespeare ist der Spiegel, nicht das Spiegelbild seiner Zeit. Er zeigt uns die Leidenschaften seiner Zeit dramatisch in den Kämpfen handelnder und leidender Menschen ; aber nirgends ist er selbst lyrisch in den Kampf hineingerissen, den er darstellt, mit so wunderbarer Kraft der Anschauung er sich auch in jede seiner Personen zu versetzen weiss, so dass er, wie Gervinus sagt, ihre Gedanken mit ihnen denkt und ihre Sprache spricht. Das Publikum ist seine berufene Jury. Der ganze Fall wird von den Geschworenen vernommen, die ganze Handlung ereignet sich vor ihren Augen ; kein Beweggrund bleibt ihnen verborgen ; denn der Beweggrund ist es, der dem Handeln das Urteil spricht; nichts wird beschönigt, nichts halb gezeigt, um das Urteil der Geschworenen zu irren; wir sehen, wie der Schuldige war, ehe er schuldig wurde; den Keim, aus dem der giftige Baum emporschiesst, den Samen der Leidenschaft, wir sehen ihn wachsen, bis er die Vernunft überwächst. Wir sehen den Menschen schuldig werden, wir sehen ihn, mit ihren Folgen kämpfend, die Schuld vermehren und endlich an ihr untergehen. Mitleid mit der menschlichen Schwäche fasst uns, die Stärke imponirt selbst noch am Gefallenen.

Aber über alles das weiss er uns hinaufzuheben auf den Standpunkt seines eigenen unbeirrten sittlichen Urteiles. Nicht die sogenannte Idee, die der Gegenstand der Leidenschaft ist, die Leidenschaft selbst begehrt, wird schuldig und kämpft; der Stern bleibt unverrückt und ungetrübt, aber der Mensch, der ihn durch Schuld erreichen wollte, stürzt mit gebrochenem Flügel in die Tiefe; nicht das Schöne geht zu Grunde, nur die Schuld; die Wirklichkeit ist weder das Gute noch das Schlimme, weder das Schöne noch das Hässliche; sie hat beides in sich, dem Menschen steht die Wahl offen, und sein Schicksal hängt an seiner Wahl.

Im neueren Drama dagegen, wie fast in der ganzen neueren Litteratur, ist der Dichter selten der Spiegel, meist das Spiegelbild der Zeit, sind die Leidenschaften der Zeit nicht der objektiv behandelte Stoff, sondern sie diktieren ihm subjektiv den Stoff, sie sind nicht der Gegenstand seiner Darstellung, sondern die massgebenden Mächte derselben, es erscheinen die Menschen und Verhältnisse

nicht in eigener Gestalt und Farbe, sondern durch das partei isch gefärbte Glas einer herrschenden Leidenschaft angeschaut. Der neuere Dichter ist nicht mehr der Richter des Falles, er ist der Anwalt der unterliegenden Partei, er verwirrt das Bild des Falles, er macht die Ausnahme zur Regel, vermäntelt und beschönigt hier, entschuldigt und verdächtigt dort, schiebt die Schuld von dem Angeklagten auf die Situation, auf die Zeit, auf den Richter selbst, macht ein Ding aus dem Helden, um nur unser Mitleid ihm zu sichern; zu Hülfe nimmt er die Leidenschaften des Tages, die menschlichen Schwächen der Geschworenen, um sie in die Parteinahme für seinen Klienten hineinzureissen; im Helden fällt nun nicht ein Schuldiger, sondern ein Opfer der materiell mächtigeren Gegenpartei; sein Ausgang ist nicht die Folge seiner Schuld, sondern das Los des Schönen auf der Erde.

OTTO LUDWIG.

Thème allemand. — *Le génie des races celtiques.* — La race celtique s'est usée à résister au temps et à défendre les causes désespérées. Il ne semble pas qu'à aucune époque elle ait eu d'aptitude pour la vie politique : l'esprit de la famille a étouffé chez elle toute tentative d'organisation plus étendue. Il ne semble pas aussi que les peuples qui la composent soient par eux-mêmes susceptibles de progrès. La vie leur apparaît comme une condition fixe qu'il n'est pas au pouvoir de l'homme de changer. Doués de peu d'initiative, trop portés à s'envisager comme mineurs et en tutelle, ils croient vite à la fatalité et s'y résignent. A la voir si peu audacieuse contre Dieu, on croirait à peine que cette race est fille de Japhet.

De là vient sa tristesse. Prenez les chants de ses bardes du VIe siècle : ils pleurent plus de défaites qu'ils ne chantent de victoires. Son histoire n'est elle-même qu'une longue complainte; elle se rappelle encore ses exils, ses fuites à travers les mers. Si parfois elle semble s'égayer, une larme ne tarde pas à briller derrière son sourire; elle ne connaît pas ce singulier oubli de la condition humaine et de ses destinées qu'on appelle la gaieté. Ses chants de joie finissent en élégies; rien n'égale la délicieuse tristesse de ses mélodies nationales; on dirait des émanations d'en haut, qui, tombant goutte à goutte sur l'âme, la traversent comme des souvenirs d'un autre monde. Jamais on n'a savouré aussi longuement ces voluptés solitaires de la conscience, ces réminiscences poétiques où se croisent à la fois toutes les sensations de la vie, si vagues, si profondes, si pénétrantes, que, pour peu qu'elles vinssent à se prolonger, on en mourrait, sans qu'on pût dire si c'est d'amertume ou de douleur.

L'infinie délicatesse de sentiment qui caractérise la race celtique

est étroitement liée à son besoin de concentration. Les natures peu expansives sont presque toujours celles qui sentent avec le plus de profondeur; car plus le sentiment est profond, moins il tend à s'exprimer. De là cette charmante pudeur, ce quelque chose de voilé, de sobre, d'exquis, à égale distance de la rhétorique du sentiment, trop familière aux races latines, et de la naïveté réfléchie de l'Allemagne, qui éclate d'une manière admirable dans les chants nationaux des tribus bretonnes. La réserve apparente des peuples celtiques, qu'on prend souvent pour de la froideur, tient à cette timidité intérieure qui leur fait croire qu'un sentiment perd la moitié de sa valeur quand il est exprimé, et que le cœur ne doit avoir d'autre spectateur que lui-même.

RENAN.

ANGLAIS

Dissertation française. — Le Drame de Webster.

Dissertation anglaise. — The language and style of Walton.

Version anglaise.

QUEEN KATHERINE.

Lord cardinal
To you I speak.

WOLSEY.

Your pleasure, madam.

QUEEN KATHERINE.

Sir,
I am about to weep; but, thinking that
We are a queen, or long have dreamed so, certain
The daughter of a king, my drops of tears
I'll turn to sparks of fire.

WOLSEY.

Be patient yet.

QUEEN KATHERINE.

I will when you are humble; nay, before,
Or God will punish me. I do believe,
Induced by potent circumstances, that
You are mine enemy, and make my challenge
You shall not be my judge : for it is you
Have blown this coal betwixt my lord and me;
Which God's dew quench! Therefore I say again
I utterly abhor, yea, from my soul
Refuse you for my judge; whom, yet once more,
I hold my most malicious foe, and think not
At all a friend to truth.

WOLSEY.

I do profess
You speak not like yourself, who ever yet
Have stood to charity and displayed the effects
Of disposition gentle, and of wisdom
O'ertopping woman's power. Madam, you do me wrong :
I have no spleen against you, nor injustice
For you or any : how far I have proceeded,
Or how far further shall, is warranted
By a commission from the consistory,
Yea, the whole consistory of Rome. You charge me
That I have blown this coal : I do deny it :
The king is present : if it be known to him
That I gainsay my deed, how may he wound
And worthily my falsehood! Yea, as much
As you have done my truth. If he know
That I am free of your report, he knows
I am not of your wrong. Therefore in him
It lies to cure me; and the cure is to
Remove these thoughts from you : the which before
His highness shall speak in, I do beseech
You, gracious madam, to unthink your speaking,
And to say so no more.

QUEEN KATHERINE.

My lord, my lord,
I am a simple woman, much too weak
To oppose your cunning. You're meek and humble-mouth'd ;
You sign your place and calling, in full seeming,
With meekness and humility; but your heart
Is cramm'd with arrogancy, spleen, and pride.
You have, by fortune and his highness' favours,
Gone slightly o'er low steps, and now are mounted
Where powers are your retainers, and your words,
Domestics to you, serve your will as't please
Yourself to pronounce their office. I must tell you,
You tender more your person's honour than
Your high profession spiritual ; that again
I do refuse you for my judge, and here,
Before you all, appeal unto the pope,
To bring my whole cause ' fore his holiness,
And to be judged by him.

(*Exeunt Queen and her Attendants.*)

KING.

Go thy ways, Kate :
That man i' the world who shall report he has
A better wife, let him in nought be trusted,
For speaking false in that : thou art, alone,
If thy rare qualities, sweet gentleness,
Thy meekness saint-like, wife-like government,
Obeying in commanding, and thy parts
Sovereign and pious else, could speak thee out,
The queen of earthly queens. She's noble born,
And like her true nobility, she has
Carried herself towards me. SHAKESPEARE.

Thème anglais. — En 1829, par une jolie matinée de printemps, un homme âgé d'environ cinquante ans suivait à cheval un chemin montagneux qui mène à un gros bourg situé près de la Grande-Chartreuse. Ce bourg est le chef-lieu d'un canton populeux circonscrit par une longue vallée. Un torrent à lit pierreux souvent à sec, alors rempli par la fonte des neiges, arrose cette vallée serrée entre deux montagnes parallèles, qui dominent de toutes parts les pics de la Savoie et ceux du Dauphiné. Quoique les paysages compris entre la chaîne des deux Mauriennes aient un air de famille, le canton à travers lequel cheminait l'étranger présente des mouvements de terrain et des accidents de lumière qu'on chercherait vainement ailleurs. Tantôt la vallée, subitement élargie, offre un irrégulier tapis de cette verdure que les constantes irrigations dues aux montagnes entretiennent si fraîche et si douce à l'œil pendant toutes les saisons. Tantôt un moulin à scie montre ses humbles constructions pittoresquement placées, sa provision de longs sapins sans écorce, et son cours d'eau pris au torrent et conduit par de grands tuyaux de bois carrément creusés, d'où s'échappe par les fentes une nappe de filets humides. Çà et là, des chaumières entourées de jardins pleins d'arbres fruitiers couverts de fleurs réveillent les idées qu'inspire une misère laborieuse. Plus loin, des maisons à toitures rouges, composées de tuiles plates et rondes semblables à des écailles de poisson, annoncent l'aisance due à de longs travaux. Enfin, au-dessus de chaque porte se voit le panier suspendu dans lequel sèchent les fromages. Partout les haies, les enclos sont égayés par des vignes mariées, comme en Italie, à de petits ormes dont le feuillage se donne aux bestiaux. Par un caprice de la nature, les collines sont si rapprochées en quelques endroits qu'il ne se trouve plus ni fabriques, ni champs, ni chaumières. Séparées seulement par le torrent qui surgit dans ses cascades, les deux hautes murailles granitiques s'élèvent tapis-

sées de sapins à noir feuillage et de hêtres hauts de cent pieds. Tous droits, tous bizarrement colorés par des taches de mousse, tous divers de feuillage, ces arbres forment de magnifiques colonnades bordées au-dessous et au-dessus du chemin par d'informes haies de buis, d'épine rose. Les vives senteurs de ces arbustes se mêlaient alors aux sauvages parfums de la nature montagnarde, aux pénétrantes odeurs des jeunes pousses du mélèze, des peupliers et des pins gommeux. Quelques nuages couraient parmi les rochers en en voilant, en en découvrant tour à tour les cimes grisâtres, souvent aussi vaporeuses que les nuées dont les moelleux flocons s'y déchiraient. A tout moment, le pays changeait d'aspect et le ciel de lumière; les montagnes changeaient de couleurs, les versants de nuances, les vallons de formes : images multipliées que des oppositions inattendues, soit un rayon de soleil à travers les troncs d'arbres, soit une clairière naturelle ou quelques éboulis, rendaient délicieuses à voir au milieu du silence, dans la saison où tout est jeune, où le soleil enflamme le ciel pur.

BALZAC.

ITALIEN

Dissertation française. — Indiquer les caractères principaux de la poésie italienne au xve siècle, d'après les *Stances* du Politien.

Dissertation italienne. — Che concetto le *Istorie Fiorentine* ci dànno del Machiavelli?

Version italienne. — *Dante et les Florentins sur le champ de bataille de Campaldino.* — In quella battaglia Dante, quanto più fortemente potè, s'aoperò; e perseguitando gli sparti e fugitivi nimici, pochissimi scampare poterono le loro mani vittoriose; e con quello impeto, Bibiena e più altre castella del contado d'Azero acquistorono. In questi fatti, occupati per due dì, si dilungorono dal luogo della prima battaglia. Il terzo dì, ritornati dove erano state le crudeli offese, infra i nimici molti de' loro trovorono morti. In uno medesimo tempo adunque mescolata insieme la vittoriosa letizia col dolore de' perduti amici, gravemente sopportando il danno, chi del parente e chi dell' amico, si consolavano e riconciliavano insieme, dolendosi del caso di chi era finito. Poi per alquanto tempo discredutisi insieme, e in gran parte mitigato il dolore con la gloriosa morte, e consolati della vittoria, si dirizarono al provedere delle sepulture, massimamente d'alcuni più scelti e nobili cittadini. Per questo occupati nel ritrovare i corpi, Dante per più tempo avea cerco del suo caro compagno, che per più ricevute ferite era spogliato della mortale vita; finalmente venendo dove il corpo giaceva, subito quegli, che era lacerato e ferito, o risuscitato

o non morto che fusse m'è incerto, ma che innanzi a Dante si levò in piè, e simile a vivo, m'è per fama certissimo. Dante fuori di sua speranza vedendolo rizare, di maraviglia pieno, quasi tutto tremò, e per buono pezo perdè la favella, infino che, favellando, il ferito gli disse : « Ferma l'animo, e lascia ire ogni sospetto, pero che non sanza cagione sono per speciale grazia mandato da un lume dell' universo, solo per narrare a te quello infra le due vite ho in questi tre dì veduto; sì che ferma lo ingegno, e rècati a memoria ciò ch'io dirò, però che per te è ordinato che il mio veduto secreto sia manifesto alla umana generazione ». Dante, udito questo, in sè riavuto, pospose il terrore e cominciò a parlare, e disse : « E' mi fia ben caro ogni tuo dire, ma, se non t'è grave, satisfàmi prima di tuo stato, acciò ch'io intenda che grazia t'abbia questi tre dì, con tante ferite mortali, sanza nutrimento o sussidio, conservato con tanto valore ». Rispose lui : « Assai mi pesa non potere in tutto satisfare alla tua domanda, e volentieri mi ti aprirei tutto, potendo; ma piglia da me quel ch'io posso. che più non m'è lecito promettere. »

MATTEO PALMIERI.

Thème italien. — Le trait caractéristique de la race bretonne, à tous ses degrés, est l'idéalisme, la poursuite d'une fin morale ou intellectuelle, souvent erronée, toujours désintéressée. Jamais race ne fut plus impropre à l'industrie, au commerce. On obtient tout d'elle par le sentiment de l'honneur; ce qui est lucre lui paraît peu digne du galant homme; l'occupation noble est à ses yeux celle par laquelle on ne gagne rien, par exemple celle du soldat, celle du marin, celle du prêtre, celle du vrai gentilhomme qui ne tire de sa terre que le fruit convenu par l'usage sans chercher à l'augmenter, celle du magistrat, celle de l'homme voué au travail de la pensée. Au fond de la plupart de ses raisonnements, il y a cette opinion, fausse sans doute, que la fortune ne s'acquiert qu'en exploitant les autres et en pressurant les pauvres. La conséquence d'une telle manière de voir, c'est que le riche n'est pas très considéré; on estime beaucoup plus l'homme qui se consacre au bien public ou qui représente l'esprit du pays. N'améliorez pas leur sort, ils ne seraient pas plus heureux; ne les enrichissez pas, ils seraient moins dévoués; ne les gênez pas pour les faire aller à l'école primaire, ils y perdraient peut-être quelque chose de leurs qualités et n'acquerraient pas celles que donne la haute culture; mais ne les méprisez pas. Le dédain est la seule chose pénible pour les natures simples; il trouble leur foi au bien ou les porte à douter que les gens d'une classe supérieure en soient bons appréciateurs.

Cette disposition, que j'appellerais volontiers romantisme moral,

je l'eus au plus haut degré, par une sorte d'atavisme. J'avais reçu, avant de naître, le coup de quelque fée. Gode, la vieille sorcière, me le disait souvent. Je naquis avant terme et si faible que, pendant deux mois, on crut que je ne vivrais pas. Gode vint dire à ma mère qu'elle avait un moyen sûr pour savoir mon sort. Elle prit une de mes petites chemises, alla un matin à l'étang sacré; elle revint la face resplendissante. « Il veut vivre, il veut vivre! criait-elle. A peine jetée sur l'eau, la petite chemise s'est soulevée. » Plus tard, chaque fois que je la rencontrais, ses yeux étincelaient : « Oh! si vous aviez vu, disait-elle, comme les deux bras s'élançèrent! » Dès lors, j'étais aimé des fées, et je les aimais. Ne riez pas de nous autres Celtes. Nous ne ferons pas de Parthénon, le marbre nous manque; mais nous savons prendre à poignée le cœur et l'âme; nous avons des coups de stylet qui n'appartiennent qu'à nous; nous plongeons les mains dans les entrailles de l'homme, et, comme les sorcières de Macbeth, nous les en retirons pleines des secrets de l'infini.

E. Renan. *Souvenirs d'enfance.*

ESPAGNOL

Dissertation française. — Exposer les idées de Juan del Encina sur les origines et les formes de la versification castillane.

Dissertation espagnole. — Hablando de la *Guerra de Granada*, de Mendoza, de la *Expedición de Catalanes*, de Moncada, y de la *Historia de los movimientos, separación y guerra de Cataluña*, de Melo, dice D. Antonio Gil de Zárate : « Ya se atienda á la disposición general de estas obras, ya se tenga en consideración su desempeño, la elevación del estilo y la perfección del lenguaje, son unos verdaderos modelos en su género. ¡Lástima grande que la importancia del objeto no corresponda á su mérito! » ¿Les parece acertado, sobre todo en lo que se refiere á Melo, el juicio de este crítico?

Version espagnole. — Podra con razon preguntar alguno por que causas aya sido tan dificil a nuestra lengua henchir los numeros de la perfecion que se halla en otras. Todas (si no las tengo mal consideradas) se pueden reduzir a cuatro.

La primera i mas general es la dificultad que tienen las cosas de importancia i esta in particular. Muchos siglos passaron antes que los Griegos i Romanos acabassen de polir sus platicas. Por tanto, si bien lo miramos, no es gran maravilla que, aviendo tan poco que sacudimos de nuestras cervizes el yugo con que los barbaros tenian opressa la España, i aviendo sido nuestros principes y republicas

tan escassas en favorecer las buenas artes, mayormente las que por su hidalguia no se abaten al servicio i grangerias del vulgo, no es mucho de maravillar, digo, que no estè desbastada de todo punto la rudeza de nuestra lengua.

El otro impedimiento a sido la inorancia particular de aquellas dotrinas, cuyo oficio es ilustrar la lumbre i discurso del entendimiento i adornar concertada i polidamente las razones con que declaramos los pensamientos de l'alma. De aqui procedio que, si algunos en los tiempos passados se preciaron de escrevir i hablar bien, dieron consigo en no pequeños defetos, como quien en la oscuridad de aquellos siglos andava a ciegas sin luz de l'arte, que es guia mas cierta que la naturaleza. Espessaronse tanto las tinieblas desta inorancia que aun no les dexaron conocer bien las vozes de nuestra pronunciacion ni las letras con que se figuran. De donde nacieron tantos vicios, assi en lo uno como en lo otro, i an se endurecido tanto con los años que a pena se pueden arrancar del uso, i si alguno lo intenta, es aborrecido de todos y vituperado, como ombre arrogante, que, dexado el camino real que hollaron nuestros passados, sigue nuevas sendas llenas de aspereza i peligros.

El tercero y mayor estorvo que nos a hecho resistencia en aquesta pretencion fue un depravado parecer que se arraigó en los animos de los ombres sabios, los cuales, cuanto mas lo eran, tanto juzgavan ser mayor baxeza hablar i escrevir la lengua comun. Por esta causa aprendian i exercitavan lenguas peregrinas, i con tal ocupacion i las de mas graves letras se venian a descuidar tanto de su proprio lenguage que eran los que menos bien lo hablavan : de modo que ellos, que por su erudicion pudieran solos manejar con destreza estas armas, las dexaron en las manos del vulgo.

El ultimo daño que los nuestros recibieron en esta conquista fue aver tan pocos autores, los cuales, como caudillos, los guiassen por medio de l'aspereza de aquesta barbaria, i, si los avia, faltó quien se los diesse a conocer. I assi los que de su inclinacion se aficionavan a la beldad de nuestra lengua, faltandoles la noticia de las artes con que podian alcançalla, escogian algun escritor a quien imitassen. Porque, de la manera que los que se hallan en provincias desconocidas, entonces les parece que van bien encaminados cuando siguen las pisadas de aquellos que las saben, assi estos, desemparados de mejor guia, pensavan llegar al fin de su pretension imitando los que tenian por mas elegantes escritores; mas engañados en la elecion dellos, despues de largas jornadas, se hallavan mas lexos i mas perdidos que al principio del camino.

FRANCISCO DE MEDINA.

Thème espagnol. — *Le soldat espagnol et le soldat français à Rocroy.* — Le règne de Louis XIV fut inauguré par des victoires.

L'infanterie française prit pour la première fois sa place dans le monde par la bataille de Rocroy. Cet événement est bien autre chose qu'une bataille, c'est un grand fait social. La cavalerie est l'arme aristocratique, l'infanterie l'arme plébéienne. L'apparition de l'infanterie est celle du peuple. Chaque fois qu'une nationalité surgit, l'infanterie apparaît. Tel peuple, telle infanterie. Depuis un siècle et demi que l'Espagne était une nation, le fantassin espagnol régnait sur les champs de bataille, brave sous le feu, se respectant lui-même, quelque déguenillé qu'il fût, et faisant partout respecter *el señor soldado;* du reste, sombre, avare et avide, mal payé, mais sujet à patienter en attendant le pillage de quelque bonne ville d'Allemagne et de Flandre. Ils avaient juré, au temps de Charles-Quint, « par le sac de Florence »; ils avaient pillé Rome, puis Anvers, puis je ne sais combien de villes des Pays-Bas. Parmi les Espagnols, il y avait des hommes de toutes nations, surtout des Italiens. Le caractère national disparaissait. L'esprit de corps et le vieil honneur de l'armée les soutenaient encore, lorsqu'ils furent portés par terre à la bataille de Rocroy. Le soldat qui prit leur place fut le soldat français, l'idéal du soldat, la fougue disciplinée. Celui-ci, loin encore à cette époque de comprendre la patrie, avait du moins un vif sentiment du pays. C'était une gaillarde population de fils de laboureurs, dont les grands-pères avaient fait les dernières guerres de religion. Ces guerres de partisans, ces escarmouches à coups de pistolet, firent toute une nation de soldats; il y eut dans les familles des traditions d'honneur et de bravoure. Les petits-fils, enrôlés, conduits par un jeune homme de vingt ans, le grand Condé, forcèrent à Rocroy les lignes espagnoles, enfoncèrent les vieilles bandes, aussi gaiement que leurs descendants franchirent, sous la conduite d'un autre jeune homme, les ponts d'Arcole et de Lodi.

Depuis Gustave-Adolphe, la guerre s'était inspirée d'un plus libre génie. On croyait moins à la force matérielle, davantage à la force morale. La tactique était, si je puis dire, devenue spiritualiste. Dès qu'on sentait le Dieu en soi, on marchait, sans compter l'ennemi. Il fallait en tête un homme audacieux qui crût au succès. Condé, à Fribourg, jeta son bâton dans les rangs ennemis; tous les Français coururent le ramasser. La victoire engendre la victoire. Les lignes de Rocroy forcées, la barrière de l'honneur espagnol et allemand fut forcée pour jamais.

(*A suivre*).

La **Revue Universitaire** publiera dans son prochain numéro les **sujets proposés au *Concours général de 1902*.**

PROGRAMMES DE 1902

Vient de paraître :

Méthode directe pour l'Enseignement de l'Allemand, par M. Ch. Schweitzer, docteur ès lettres, professeur au lycée Janson-de-Sailly, avec la collaboration de M. É. Simonnot, professeur au collège Chaptal :

Classe de Sixième. { *Livre de l'Élève*, In-8°, relié toile..... 2 fr.
Livre du Maître, In-8°, relié toile..... 3 fr.

Précédemment parus :

1re série. Cl. de Huitième.	*Élève*, In-8°, toile... 1 50 *Maître*, In-8°, toile. 1 50	2e série. Cl. de Septième.	*Élève*, In-8°, toile... 1 50 *Maître*, In-8°, toile... 1 50

Vient de paraître :

Histoire narrative et descriptive de l'Antiquité (*Les anciens peuples de l'Orient — les Grecs — les Romains*), par M. Ch. Seignobos, docteur ès lettres, maître de conférences à l'Université de Paris [**Classe de Sixième A et B**]. Un volume in-18, relié toile... 3 fr.

En préparation :

Histoire ancienne : *Orient et Grèce*, par M. Ch. Seignobos [**Classe de Seconde A et B**].

Viennent de paraître :

La Terre, l'Amérique, l'Australasie, par M. P. Camena d'Almeida, professeur de géographie à l'Université de Bordeaux. [**Classe de Sixième A et B**]. Un volume in-18, relié toile..... 3 fr.

Atlas par classes Vidal-Lablache, historiques et géographiques, composés de cartes extraites de l'*Atlas général* [**Classes de Sixième et de Cinquième A et B**]. Un volume in-folio, 139 *cartes et cartons en couleur*, cart..... 6 50

En préparation :

Éléments de **Droit usuel** (*Droit public — Droit civil*), par M. F. Picavet, docteur ès lettres, professeur au collège Rollin [**Classe de Troisième B**].

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

PROGRAMMES DE 1902

Viennent de paraître :

Cours de Physique [**Classe de Seconde C.D** et A.B], par M. E. Drincourt, agrégé des sciences physiques et naturelles, professeur au collège Rollin. Un volume in-18, cart. 3 50

Cours de Chimie [**Classe de Seconde C.D**], par M. E. Drincourt. Un volume in-18, cart. 2 50

Cours de Physique et Chimie [**Classe de Quatrième B**], par M. E. Drincourt. Un volume in-18, cart. ..... 2 fr.

Pour paraître le 20 octobre :

Cours de Physique et Chimie [**Classe de Troisième B**], par M. E. Drincourt. Un volume in-18, cart. ..... 2 fr.

Éléments de Comptabilité, par M. Ed. Quintard, professeur de comptabilité à l'École des Hautes-Études commerciales [**Classes de Quatrième et Troisième B**]. Un volume in-18, cart. ..... 2 fr.

Vient de paraître :

Éléments d'Algèbre appliqués à la résolution des problèmes d'Arithmétique, par M. B. Colson, répétiteur à l'École polytechnique. In-18, broché ..... 1 fr.

Nouvelle Édition, entièrement refondue :

Cours d'Algèbre à l'usage des élèves de la classe de Mathématiques et des candidats à l'École normale supérieure et à l'École polytechnique, par M. B. Niewenglowski, docteur ès sciences, inspecteur de l'Académie de Paris (*2 volumes in-8°*). Les deux volumes. ..... 16 fr.

Chaque volume ..... 8 fr.

PENSION Madame Vve Dequaire, ex-directrice d'école publique, ancienne préceptrice de maison princière, prendrait en pension chez elle une ou deux jeunes filles de bonne famille, françaises ou étrangères, désireuses de suivre les cours du Lycée de filles de Lyon, institution à laquelle n'est point annexé un internat. — Vie de famille. — Direction éclairée. — Pour les conditions à débattre, s'adresser à Mme Vve Dequaire, 5, rue d'Alsace, à Lyon.

Paris. — Imp. E. Capiomont et Ch., rue de Sèvre, 55.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement secondaire (Classe 2)

N° 9. — Onzième année. 15 Novembre 1902.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLEMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
V. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EDET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
M. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALBWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREELY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme Henri MARION, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière.

Secrétaire général : M. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — UN AN, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

La première période de l'enseignement des Langues vivantes, d'après les nouveaux programmes, par **M. J. Firmery**, inspecteur général de l'Instruction publique..... 329

La nouvelle situation des classes de Philosophie, par **M. Gustave Belot**, professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand..... 351

L'enseignement des Langues anciennes et modernes en Allemagne, d'après une publication récente :

1° *Langues anciennes*, par **M. René Pichon**, professeur au lycée Condorcet..... 367

2° *Langues modernes*, par **M. Charles Schweitzer**, professeur au lycée Janson-de-Sailly..... 388

Bibliographie : *Littérature française*, par **M. Gustave Lanson**..... 372

Revue des Revues : *Histoire de la littérature française*, par **M. Henri Chatelain**..... 392

Chronique du mois : *La rentrée de 1902. — Les suites de la réforme. — Le referendum des pères de famille. — Encore les langues vivantes. — Professeurs et répétiteurs. — La surveillance et l'enseignement. — Études actives et passives. — L'abbé Fallioley. — Le dernier proviseur ecclésiastique*, par **M. André Baiz**..... 408

Échos et Nouvelles : Le projet d'abrogation de la loi Falloux. — Droits à la retraite. — L'Université populaire de Constantine. — Discours de distribution de prix. — Une fête universitaire franco-espagnole. — La Société d'Histoire moderne. — Le troisième centenaire de la Bibliothèque Bodléienne. — Résultats des concours universitaires en 1902 (*suite et fin*). — Nouvelles diverses..... 412

Agrégations et Certificats d'aptitude : *Programmes de 1903 (suite et fin)*.. 419

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (**Concours de 1903**).

Agrégations des lettres et de grammaire : *Auteurs français*..... 424

Agrégations des lettres et de grammaire : *Auteurs latins*..... 425

SUJETS PROPOSÉS AUX CONCOURS DE 1902 (*suite*)

Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles..... 426

Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes..... 427

Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles..... 428

Classes des Lycées et Collèges.

SUJETS PROPOSÉS AU CONCOURS GÉNÉRAL DE 1902

Enseignement secondaire classique.... 429

Enseignement secondaire moderne.... 433

Correspondance anglo-française, 58e *liste de Correspondants*.

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, *5, rue de Mézières, Paris.*

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

LA PREMIÈRE PÉRIODE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

D'APRÈS LES NOUVEAUX PROGRAMMES

Quel est le but que nous devons nous efforcer d'atteindre dans l'enseignement des langues vivantes?

Dans la circulaire ministérielle du 15 novembre 1901, et dans les résolutions votées par le Parlement, ce but a été défini : « la possession effective des langues. » Il sera bon de nous entendre tout d'abord sur ce que doit être, dans la pratique, cette « possession effective », ou, si l'on veut, sur le degré de possession auquel nous pouvons amener nos élèves. Il n'a pu entrer dans la pensée de personne que nous devions ou que nous puissions leur donner une maîtrise de la langue étrangère égale à celle qu'ils ont de leur langue maternelle. Leur apprendre à parler, à écrire surtout, un idiome étranger de telle façon que d'une part ils puissent le faire sans aucun effort, que de l'autre l'étranger auquel ils s'adresseront ne s'aperçoive pas qu'il a affaire à un Français, c'est chose sinon impossible, du moins qui dépasse singulièrement les limites forcément assignées à notre enseignement. Cette perfection est un idéal, vers lequel il nous faut marcher, mais puisque nous ne pouvons arriver au terme, jusqu'à quel point de la route au moins devons-nous pousser notre marche?

Je crois que nous trouverons facilement la réponse à cette question, si nous faisons appel à notre propre expérience. Nous avons tous depuis longtemps une entière maîtrise de la langue que nous enseignons, mais reportons-nous en arrière par le souvenir et rappelons-nous le moment où nous nous sommes affranchis des lisières du dictionnaire et où nous

avons commencé à marcher seuls. Nous trouvions encore çà et là des mots que nous n'avions pas le souvenir d'avoir rencontrés, mais leur physionomie s'éclairait d'elle-même dans le texte ambiant. Pour exprimer notre pensée les mots arrivaient avec quelque hésitation encore, mais ils arrivaient. Et ce jour-là nous avons senti que nous possédions un instrument que nous pouvions manier, non sans maladresse encore, mais qui allait se perfectionner par la pratique même.

Si quelque chose nous a gênés à cette époque, c'est peut-être la forme extérieure et matérielle du mot, sa prononciation. Insuffisamment exercés sur ce point, nous avons vivement senti alors combien la prononciation est une condition essentielle de vie pour la langue, combien, même dans un texte qu'on lit par les yeux, un vocable que l'oreille n'entend pas nettement, garde quelque chose de flottant et d'imprécis. Quelques-uns d'entre nous ont peut-être connu alors ces instants douloureux, où transporté à l'étranger, malgré tout son savoir, malgré toute l'étendue du vocabulaire qu'on possède, on a le dépit de constater qu'on ne peut ni comprendre ni se faire comprendre — et peut-être ont-ils alors maudit leur professeur. Mais cette impuissance n'a été que momentanée et elle a pris fin d'autant plus rapidement qu'on était plus familier avec la prononciation et plus exercé à la pratique orale.

Eh bien, c'est à cette période dont je viens de parler que nous devons et que nous pouvons amener nos élèves, en leur donnant toujours cette habitude de la langue parlée, qui avait manqué à certains d'entre nous et dont ils avaient si durement senti l'absence. Il faut qu'ils aient cette sensation que nous avons eue nous-mêmes, de posséder un instrument qui peut réellement leur servir, il faut qu'ils puissent se dire que, quelles que soient plus tard les exigences de leur carrière, ils pourront, non pas échapper tout de suite à toutes les hésitations et à toutes les maladresses, mais sûrement comprendre, se faire comprendre et qu'en attendant ils sont en état de tirer profit, pour leur travail ou leur amusement, du livre et du journal étranger. Et cette sensation, cette conscience de pouvoir quelque chose, leur donnera en même temps le goût de se servir effectivement de la langue.

Pour arriver à ce résultat, il n'est pas nécessaire que nos élèves en sachent beaucoup plus qu'à l'heure actuelle. Il est absolument hors de conteste que dans ces dernières années l'enseignement des langues vivantes a fait des progrès considérables. On peut affirmer hardiment qu'à la fin de leurs études la majorité des jeunes gens possèdent aujourd'hui un vocabulaire étendu, absolument suffisant pour qu'ils aient cette « possession effective », telle que je viens de la définir, — et pourtant ils ne l'ont pas. Ils n'ont pas cette sensation dont je parlais tout à l'heure, ils n'ont ni l'habitude, ni même la faculté de se servir de ce qu'ils savent, ils ne se rendent pas compte eux-mêmes de l'étendue de leurs connaissances et ont, au contraire, je ne sais quel lamentable sentiment d'impuissance. Si on ne sait les interroger — et ceci explique bien des attaques dont notre enseignement a été l'objet — ils donnent facilement aux autres la sensation qu'ils ne savent rien.

Un exemple précisera ce que je veux dire. Je l'emprunte à une expérience que j'ai faite d'une façon constante aux examens du baccalauréat. Vous mettez entre les mains d'un candidat un texte court et facile. Vous le lui faites lire. Je ne dis rien pour l'instant de la façon déplorable dont il le lit généralement. Si vous lui demandez ensuite s'il a compris, il répond régulièrement : un peu, ce qui, comme on sait, veut dire dans la langue des candidats : pas du tout. Et maintenant priez le candidat de traduire, de traduire selon le mode habituel, en faisant d'abord le mot à mot. Il vous donnera une traduction exacte. Cette expérience est caractéristique. Notre candidat possède toutes les connaissances nécessaires, il sait le sens des mots, il n'est pas arrêté par la construction de la phrase. Que lui manque-t-il ? — Ce qui lui manque, ce n'est rien et c'est tout. Il lui manque la petite étincelle qui animera cet amas de vocables qui sont, dans son cerveau, obscurs et morts ; il lui manque l'habitude de saisir *directement* le sens d'une phrase prononcée ou écrite, c'est-à-dire la *vie* du langage.

Ce petit fait, bien compris, suffit, à lui seul, à expliquer pourquoi et en quoi nous demandons un changement des méthodes suivies jusqu'ici, et à faire saisir la portée des programmes nouveaux : il s'agit de transformer des connais-

sances mortes en une pratique vivante, de substituer à un *savoir* un *pouvoir*.

Eh bien, si nous voulons y arriver, c'est surtout sur les débuts de l'enseignement qu'il faut faire porter nos efforts. Il faut que dès la première année, dès la première classe, la langue se présente à l'enfant sous sa forme vivante, celle de la langue parlée. Parler, lire, écrire, tel est l'ordre qu'il nous faut suivre. C'est d'ailleurs l'ordre logique et naturel. Lire est plus facile qu'écrire; parler, contrairement à une erreur trop commune, est plus facile que lire. Pour parler — je veux dire par là, pour exprimer ses besoins et ses impressions les plus immédiates, pour exprimer ce qui est proprement du domaine de la conversation usuelle — pour parler, il n'est besoin que d'un vocabulaire extrêmement restreint. L'ouvrier sans culture, au bout de quelques semaines passées dans un pays étranger, en parle la langue. Oh! ce parler a des limites étroites, mais c'est parler. On s'est beaucoup raillé de nous en disant que c'est ce parler-là, ce qu'on a appelé le parler de bonnes, l'allemand ou l'anglais de garçons d'hôtel, que nous voulions désormais donner comme but à notre enseignement. Non! loin d'en être le couronnement, il en sera la base et le début; but de l'enseignement pendant les premiers temps, il en deviendra le moyen, et, tout en s'enrichissant et en se perfectionnant lui-même, il contribuera surtout à donner à tout ce que nous enseignerons, ce caractère de vie dont l'absence s'est trop fait sentir jusqu'ici.

A vrai dire, dès ce début même, parler n'est pas le vrai but que nous cherchons à atteindre, le but c'est de transporter tout de suite l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle et comme en pays étranger, le but, c'est en l'exerçant à parler de lui donner des facultés et des habitudes, la faculté de saisir exactement les sons prononcés et la faculté de prononcer lui-même ces sons correctement et sans effort, l'habitude de saisir directement et sur-le-champ le sens des mots et des phrases ainsi prononcés, et l'habitude d'exprimer sa pensée dans la langue étrangère directement, sans l'aide ou plutôt sans l'obstacle d'une traduction. En un mot, au début il s'agit plus encore de donner à l'enfant une éducation qu'un enseignement proprement dit.

Je ne saurais trop insister sur ce point. Il semble en effet que quelques professeurs n'aient pas bien compris la portée de la réforme qu'on leur demande de faire dans leurs méthodes. Nous voulons que l'élève ne ressemble pas plus tard au bachelier dont j'ai parlé, et dans ce but nous voulons que dès le début on lui donne ce qui manquait à celui-ci : l'habitude de se servir de la langue. C'est seulement en se plaçant à ce point de vue qu'on fera un emploi fécond des méthodes que nous recommandons. La méthode directe est-elle ou n'est-elle pas la méthode la meilleure et la plus sûre pour enseigner une langue étrangère ? Pour l'instant la question n'est pas là : ce qui est incontestable c'est qu'elle est la seule qui permette à l'enfant d'acquérir l'habitude de comprendre directement la langue écrite ou parlée. C'est toujours dans cette même pensée que je supplie mes collègues de supprimer totalement, dès le début, au début surtout, l'intermédiaire de la langue maternelle : c'est possible, c'est facile : on n'a qu'à s'y essayer et l'on sera bientôt frappé des résultats que l'on obtiendra.

Donc il faut tout de suite converser avec les élèves ou plus exactement leur parler. Ils comprendront très rapidement ; ils répondront d'abord par des monosyllabes, puis par les questions elles-mêmes, qu'ils reproduiront sous une tournure affirmative, enfin plus tard ils feront des réponses plus naturelles et plus spontanées. La matière de cette conversation, qui sera elle-même la forme de la classe, ce sera la langue elle-même, les vocables avec leur forme logique, qui est la correction grammaticale, et leur forme matérielle, qui est la prononciation.

L'enseignement de la prononciation est extrêmement facile. On obtiendra des résultats rapides, à condition qu'on exige simplement de l'enfant qu'il reproduise des sons émis par le maître, et qu'on ne lui demande jamais de prononcer des groupes de lettres écrites. On ne se heurtera à aucun obstacle sérieux. Les Français, comme les Slaves, n'ayant presque pas d'accent musical dans leur langue, arrivent à prononcer les langues étrangères avec une grande facilité et une grande pureté. Sans doute ils éprouvent quelque peine à articuler certains sons. Mais on triomphera aisément de cette difficulté, si l'on n'oublie pas qu'elle est d'ordre phy-

siologique. Parmi les sons étrangers en effet il en est, comme les gutturales, qui font travailler certaines parties de nos organes vocaux, dont nous ne nous servons pas pour parler notre langue maternelle ; il en est d'autres, comme les spirantes et les diphtongues anglaises, qui exigent de ces organes des positions qui ne nous sont pas habituelles. Ce n'est donc pas à l'intelligence de l'enfant qu'il faut s'adresser surtout et l'enseignement de la prononciation est plutôt une véritable gymnastique. J'attire ici l'attention pour la première fois — car j'y reviendrai — sur la nécessité absolue de faire exécuter fréquemment aux enfants des exercices en quelque sorte mécaniques. Il est nécessaire de faire parler souvent l'élève, non pas seulement pour lui demander une réponse à des questions, non pour qu'il exprime des pensées, mais simplement pour le faire articuler.

Quand l'enfant saura prononcer exactement les sons de la langue étrangère, on n'aura pas encore cause gagnée et la tâche du professeur sera loin d'être terminée. L'élève *peut* prononcer. Mais tant que ses organes vocaux n'auront pas été assouplis par de longs et fréquents exercices, il lui faudra pour le faire, un effort. Or, si vous l'abandonnez désormais à lui-même, il évitera ou diminuera cet effort et finira par adopter cette prononciation bâtarde, sorte de compromis entre le Français et la langue étrangère, qu'on entend trop souvent dans les classes. Il faut sur ce point apporter une attention et une persévérance que rien ne doit jamais lasser. Jamais on n'entendra une prononciation défectueuse, sans la faire rectifier et non seulement par l'élève qui l'a fait entendre, mais par d'autres encore, par toute la classe au besoin. En procédant ainsi le maître se sauvera lui-même d'un sérieux danger. On sait combien la pureté de la prononciation est chose délicate et combien elle se perd facilement. Le professeur négligent finit, par prendre, sans s'en douter, la prononciation de ses élèves.

Tout le monde connaît les procédés grâce auxquels on peut enseigner la signification des mots, sans recourir à la langue maternelle. On nomme, en les désignant, les objets qui sont dans la classe, ceux que le maître y apporte, puis on passe aux objets figurés dans des images. Les verbes s'enseignent à l'aide de mouvements et de gestes que le

professeur exécute ou fait exécuter par les enfants. Les actions accomplies par les personnages qui figurent dans les images en fournissent d'autres. Je n'insiste pas sur ce point : tout cela est d'une extrême facilité.

Mais, ai-je souvent entendu dire, mais c'est fort bien pour les mots concrets. Comment procéder pour enseigner la signification des mots abstraits ? — Comme si, en dehors du langage de la philosophie et des sciences, il y avait un vocabulaire purement abstrait ! Comme si entre les mots abstraits et les concrets il y avait un abîme que rien ne peut combler, et qu'il fût impossible de rapprocher les premiers des seconds par le sens aussi bien que par la forme? Croit-on qu'il soit difficile de faire comprendre à l'aide d'une attitude, d'un geste, puis du contexte d'une phrase, ce que signifie le verbe « penser » ? Et du verbe, il sera facile de passer au substantif. S'il s'agit de la vie morale, des vertus et des vices, rien n'est plus simple que de tirer le vocabulaire qui les concerne d' « histoires » racontées en classe.

Mais il arrive parfois que l'explication est difficile et que les élèves tardent à comprendre. On est obligé, si je puis ainsi parler, de faire un long détour à travers tout le vocabulaire déjà connu. On n'aura pas perdu son temps. Tant mieux, s'il a fallu réveiller un grand nombre de mots qui sommeillaient dans la mémoire de l'enfant, si l'on a eu ainsi l'occasion de faire une de ces répétitions qui sont si nécessaires. Enfin, les sourcils froncés par l'attention se détendent, les yeux brillent, les élèves ont compris. Oui, mais ils ont peut-être compris autre chose. C'est un accident qui se produit quelquefois. Si l'on a des doutes, il ne faut pas hésiter à prononcer le mot français ou à demander en français aux élèves ce qu'ils ont compris eux-mêmes. De temps à autre, quand on se sent impuissant à se faire comprendre en langue étrangère ou simplement quand on veut aller plus vite, on peut parler français, mais à une condition essentielle, c'est qu'on ne mêlera jamais les deux langues, l'étrangère et la maternelle. C'est là une observation dont l'importance apparaîtra vite aux professeurs après quelques semaines d'expérience. Comme je l'ai dit, dans la classe où l'on parle continuellement la langue étrangère, on fait vivre l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle. Il faut l'y maintenir

tant qu'on pourra. Mais quand on l'en sort, il faut l'en sortir franchement. Quelque court que soit l'instant où l'on parle français, il est en dehors de la classe et l'élève en doit avoir la sensation. On rentre ensuite dans cette très petite Allemagne ou Angleterre, où l'enfant doit s'imaginer vivre, et le vocable français, qui a servi à faire comprendre un mot étranger ne doit plus reparaître.

Que sous aucun prétexte on ne fasse apprendre des listes de mots. Si ces mots ne sont pas traduits, c'est profondément inutile, si ces listes comportent des traductions, c'est extrêmement dangereux. Dans les tournées que nous avons déjà faites cette année, nous avons eu le regret de constater que dans quelques classes les élèves ont entre les mains des cahiers où, sous la dictée du maître, ils ont écrit des listes de ce genre. Les professeurs doivent s'interdire d'une façon absolue cette manière de faire, elle est absolument contraire au but que nous poursuivons. Je le répète encore une fois : il s'agit dans cette première période d'habituer l'enfant à se passer du français, de l'habituer à comprendre *directement*. Or en accolant dans sa mémoire les mots étrangers à des mots français, on crée un double obstacle à l'intelligence et au maniement de la langue. D'une part, il ne saisira le sens du vocable étranger ou ne le trouvera pour exprimer sa pensée que par l'intermédiaire du mot français, et c'est une opération inutile. De l'autre, il arrivera souvent que ce mot français n'est pas celui qui traduit dans la phrase qu'il entend ou qu'il veut dire le mot étranger et c'est alors une cause d'erreur. Il est un moyen bien meilleur de faire apprendre le vocabulaire : c'est la pratique, c'est l'exercice. Les mots doivent revenir sans cesse dans cette sorte de conversation continue qu'est la classe.

Autant que possible, on habituera l'élève à joindre le geste à la parole. Lui demande-t-on le nom d'un objet qui se trouve dans la classe, d'une figure représentée sur une image? Qu'il ne reste pas les bras croisés à chercher ce nom dans sa mémoire. Qu'il montre l'objet d'un geste franc, naturel. De même lorsqu'il racontera une histoire, qu'il récitera une leçon — j'y reviendrai tout à l'heure — qu'il fasse des gestes, qu'au besoin vous lui aurez appris. C'est là encore un de ces détails en apparence insignifiants, mais

qui, avec une foule d'autres, contribuent à donner la *vie* à ce que l'on enseigne à l'enfant.

Dès que le jeune élève sait trois mots, on lui fait faire une phrase, on commence l'enseignement grammatical. La grammaire a une importance égale à la prononciation : en fixant les relations des mots entre eux, elle donne seule la clarté à la phrase. Le mot mal prononcé n'est pas compris; la phrase incorrecte est obscure ou risque d'éveiller dans l'esprit de l'auditeur des idées différentes de celles qu'on a voulu exprimer. L'élève qui sait mal sa grammaire pourra peut-être se faire comprendre, mais il ne sera jamais sûr de saisir le sens exact d'un texte lu; il ne pourra jamais écrire. Nos élèves actuels, qui ont cependant reçu un enseignement dit grammatical, ignorent au fond la grammaire; ils ne sont point sûrs d'employer les formes correctes, et dans tous les examens, même dans des examens comme ceux de la licence et du certificat d'aptitude, ils sont exposés à commettre des barbarismes. On peut dire que ce manque de sûreté grammaticale est une des causes qui contribuent à les empêcher de posséder « effectivement » la langue et à s'en servir dans la pratique. Savoir la grammaire, en effet, ce n'est pas être en état de réciter un gros volume de règles, c'est donner au mot, sûrement, comme instinctivement, la forme qu'il doit avoir dans la phrase. Dans cette première période il est absolument nécessaire que nous fassions acquérir à l'enfant, de même qu'une prononciation exacte, l'habitude d'employer à coup sûr la forme grammaticale exacte.

C'est très facile. Car la grammaire, c'est-à-dire la connaissance des formes qui indiquent le rôle du mot dans la phrase et ses relations avec les mots voisins, se réduit à peu de choses. C'est ici surtout qu'il faut supprimer toute comparaison avec le français. C'est la préoccupation constante du thème qui peu à peu a alourdi nos livres scolaires d'une foule de règles, absolument inutiles. A quoi se réduit l'essentiel? Il suffit de prendre une grammaire composée à l'usage des écoles élémentaires d'Allemagne ou d'Angleterre. On en peut retrancher encore les chapitres, souvent longs dans les grammaires allemandes, sur la construction des phrases, qui ne sont que de l'analyse logique. Au fond la grammaire se borne donc à la déclinaison et à la conjugaison — à la

conjugaison surtout. Mais il faut que celle-ci soit sue imperturbablement : il faut donc qu'elle soit un objet d'exercices continus plutôt qu'un objet de leçons.

Le précepte que vous connaissez tous : « l'exemple avant la règle ! » semble avoir été parfois interprété d'une façon singulière. Au fond on n'a rien modifié aux anciens errements, seulement au lieu de dire : « Le complément direct du verbe se met à l'accusatif, ex. *Amo Deum* », on dit : « *Amo Deum*, le complément, etc. » et l'on croit avoir inauguré une méthode nouvelle. Ce qu'il faut faire, c'est tout d'abord d'exiger toujours que la terminaison soit prononcée exactement, sans explication, en affirmant simplement qu'il faut dire ainsi. Puis on amènera une série de phrases où la même terminaison sera employée, et enfin, lorsque l'élève sera suffisamment exercé, qu'il saura déjà l'emploi de cette forme, on formulera la règle, ou on écrira le paradigme, qu'il sera inutile de faire apprendre par cœur. Je prends un exemple qui appartient à la prononciation, mais les procédés sont les mêmes. Je lis dans un cahier : « En Anglais, *the* se prononce *theu* devant une consonne et *thi* devant une voyelle. » Peut-il y avoir rien de plus absurde que cette petite phrase, et quels sons peuvent représenter ces graphies singulières — d'ailleurs fausses en tout cas — où les consonnes représentent un son anglais et les voyelles un son français? Voilà où en arrivent des professeurs fort distingués, à force de pratiquer un enseignement où les deux langues sont comparées d'une façon si continue, qu'elles finissent par se confondre. Nous ne tenterons jamais cette chose impossible, qui est de représenter des sons avec des lettres, et, puisqu'ici il est utile d'attirer l'attention de l'élève, et de lui donner une règle, nous procéderons comme suit. Dès le début nous aurons veillé à ce que l'article soit correctement prononcé. Puis un jour sur le tableau noir, choisissant dans le vocabulaire déjà connu, nous écrirons à gauche une série de mots commençant par des consonnes, à droite une liste de noms commençant par des voyelles. Nous ferons prononcer les mots de droite avec l'article, puis les mots de gauche, puis des noms pris alternativement à chacune des listes. Et enfin, quand l'élève ne se trompera plus, nous formulerons la règle. Il sera complètement

inutile de la faire écrire dans un cahier. Elle est sue, et sue bien autrement que si l'enfant était en état de la réciter imperturbablement. Vraiment *savoir* prend dans la méthode que nous recommandons une signification toute différente : il signifie autre chose et plus que dans l'ancienne méthode grammaticale ; *savoir* représente une « possession effective », et c'est en ce sens que nous voulons que la grammaire soit sue.

Deux menues remarques encore à propos de la conjugaison : il faut prendre garde d'exercer exclusivement l'élève sur le présent de l'indicatif. C'est un inconvénient de l'enseignement par questions et par réponses (qu'*est* ceci ?.. Que *voyez*-vous là ?.. Que *fait* ce personnage sur notre tableau ?... etc.) Le professeur averti se préoccupera d'introduire journellement dans la conversation les autres temps du verbe et les fera employer de préférence dans les devoirs.

Je recommande, d'autre part, aux professeurs d'allemand de tutoyer leurs élèves. C'est en effet le moyen le plus efficace pour les familiariser avec une des formes les plus difficiles de la conjugaison, et qui chez nos voisins est continuellement employée. Ce tutoiement, que beaucoup de maîtres ont déjà adopté, ne rencontrera chez les élèves, même chez les plus grands, aucune difficulté. S'ils se montrent peut-être peu sensibles à la raison de pédagogie grammaticale que je viens d'exposer, ils se rendront à une autre; c'est qu'en Allemagne le professeur tutoie ses élèves. Et c'est là encore un petit fait qui contribuera à maintenir dans nos classes cette atmosphère artificielle, dont j'ai parlé à plusieurs reprises.

Enfin l'enseignement grammatical peut fournir par lui-même un excellent exercice de langage et contribuer pour sa part à donner à l'enfant ces facultés et ces habitudes, qui ont une si capitale importance. Il faut rechercher toutes les occasions de faire parler les élèves sur des matières où leur pensée n'a pas d'effort à faire, qui présentent elles-mêmes quelque chose de mécanique et qui amènent de fréquentes répétitions. C'est l'utilité des opérations de calcul. Nous ne voulons pas enseigner l'arithmétique à l'enfant, nous n'avons même pas l'intention de lui apprendre à calculer en langue étrangère, ce serait perdre notre temps. Mais l'enfant, très

accoutumé à ces sortes d'opérations, arrivera en peu de temps à les faire très correctement en langue étrangère. Tout d'abord, il pensera en français, mais bientôt il calculera directement en allemand ou en anglais. Quand il sera parvenu à faire ces opérations avec une certaine rapidité et comme mécaniquement, non seulement il parlera réellement en se servant de ce petit vocabulaire arithmétique, mais il aura de plus cette précieuse sensation qu'il peut quelque chose dans la langue étrangère. Je ne parle pas de l'avantage qu'il y a de le familiariser avec certains mots abstraits (ajouter, retrancher, diviser, partager, etc.). Or, la grammaire peut rendre les mêmes services. Le petit élève de sixième et de cinquième est nourri de grammaire, il est extrêmement familier avec le langage grammatical, dont les termes techniques sont à peu près les mêmes dans toutes les langues. Très vite il comprendra *directement* des questions comme : de quel genre est ce substantif? à quelle personne ou à quel temps est ce verbe? etc., et directement y répondra. L'analyse grammaticale offre donc les mêmes ressources que les opérations de calcul.

J'ai jusqu'ici distingué le vocabulaire, la prononciation et la grammaire. En réalité, ces trois choses ne peuvent pas plus être séparées que la signification et la forme du mot. Les procédés par lesquels on les enseigne sont les mêmes et c'est à l'aide des mêmes procédés qu'on les fait pénétrer de plus en plus dans la mémoire, dans l'esprit, dans les habitudes de l'élève. Pour obtenir ce dernier résultat, le meilleur moyen est la répétition. Tous les professeurs savent combien la répétition est nécessaire, mais ils se rendent compte aussi combien elle est plus difficile dans un enseignement qui ne demande presque rien au livre. Il est cependant une occasion de répéter qui se présente journellement : c'est celle qui est fournie par la correction des fautes commises. On procédera pour cette correction de la façon suivante : Un élève parle ; il nomme des objets, — décrit une image, — reproduit une « histoire », — ou simplement répond à une question du maitre ou d'un de ses condisciples. Il commet une faute, Qu'on ne lui dise pas alors : Mais ne vous ai-je pas dit que...? Ne savez-vous pas que...? Avez-vous donc oublié la règle qui...? Non, mais qu'on arrête l'exercice en cours. S'adres-

sant alors à *un autre enfant*, qu'on lui fasse répéter le mot, qui a été mal dit ou mal compris, puis à un autre encore, jusqu'à ce qu'on ait obtenu une réponse correcte. Au besoin, qu'on recommence la leçon dans laquelle on a enseigné la signification ou la forme de ce vocable. Puis on revient au premier élève et l'exercice interrompu continue. Qu'on procède ainsi *chaque fois* qu'une faute a été commise.

Le professeur doit prendre l'habitude de ne tolérer *jamais* une faute, de quelque nature qu'elle soit, sans la faire corriger par le procédé que je viens d'indiquer.

En agissant ainsi on évitera l'un des plus graves défauts dont puisse souffrir l'enseignement des langues vivantes, surtout dans la première période : c'est ce qu'on peut appeler l'enseignement individuel. Le professeur fait lever un élève, ou ce qui est plus déplorable, l'appelle auprès de lui, devant sa chaire. Il l'interroge plus ou moins longuement, sans s'inquiéter des autres. Ainsi la classe se divise en réalité en une série de petites leçons particulières, qui ne s'adressent qu'à un seul enfant, pendant que les autres sont distraits et inoccupés. Non seulement la classe devient monotone, profondément ennuyeuse et partant inféconde, mais encore, en admettant que par une rigoureuse discipline le professeur parvienne à maintenir tous les élèves attentifs, il néglige ces exercices mécaniques fréquents qui ont une telle importance dans un cours de langue vivante.

On ne saurait trop le répéter : il faut que, pendant l'heure de classe, tous les enfants aient parlé à plusieurs reprises, ne fût-ce que pour répéter les phrases prononcées par le maître ou par leurs camarades. Il est plusieurs moyens d'éviter cet enseignement individuel.

Je n'ose proposer à l'imitation de tous ces admirables classes où tout le monde parle à la fois dans un désordre apparent, où le cours n'est qu'une conversation générale à laquelle tous prennent part. Pour y réussir, il est besoin d'une autorité incontestée, d'une oreille particulièrement exercée à saisir les moindres erreurs dans ces trente bouches qui parlent, d'une attention qui n'a jamais le droit de se lasser, enfin d'un effort physique considérable. Je conseillerai plutôt aux jeunes maîtres qui pratiquent ce système, de

se modérer et de songer qu'ils risquent de compromettre leur santé prématurément.

Mais il est d'autres moyens plus simples et moins fatigants pour intéresser tous les enfants également au travail de la classe. Il suffit, à vrai dire, d'y penser et de le vouloir. Tout d'abord qu'un enfant ne quitte jamais sa place sans nécessité, si ce n'est, par exemple, pour exécuter un mouvement, pour voir si l'ordre donné par le maître est compris et obéi sur-le-champ. J'irai plus loin, qu'on ne fasse jamais lever l'élève qu'on interroge : un élève debout au milieu des autres est un élève isolé du reste de la classe et le maître risque de s'isoler avec lui. N'interrogez jamais longuement le même enfant, passez rapidement de l'un à l'autre et sans aucun ordre. Enfin et surtout, comme je le disais tout à l'heure, s'il y a une erreur à corriger, que votre rectification ne s'adresse pas à l'élève interrogé, mais à un autre, à plusieurs autres. Ainsi tous les élèves seront toujours sous le coup d'une interpellation possible et partant attentifs, ainsi tous auront parlé et exercé leurs organes vocaux.

Mais, à ce point de vue, rien ne peut rendre autant de services que les exercices en chœur ou « parler simultané ». Ils diffèrent de la classe où tout le monde parle, à laquelle je faisais allusion tout à l'heure, en ce que les élèves ne prennent la parole que sur l'invitation du maître et ne prononcent pas librement, mais tous avec les mêmes formules et sur le même rythme. Ils présentent peut-être quelques inconvénients au point de vue de la discipline : c'est pourquoi ils ne sont imposés à personne. Toutefois je dis : peut-être ; je suis convaincu, en effet, que ces inconvénients ont été exagérés. En tous cas, ils disparaîtront lorsque les enfants y auront été habitués dès le début et qu'il sera entendu que ces sortes d'exercices font partie de la classe de langue. Pour en tirer tout le fruit qu'ils peuvent donner, il est nécessaire de pratiquer ces exercices d'une façon méthodique. Il ne faut pas les réserver à certaines classes ou certaines parties de la classe, mais les mêler continuellement au cours, sans jamais leur donner une longue durée. On les emploiera surtout dans l'un des cas suivants :

1° Afin de faire répéter à tout le monde un vocable nouveau, une phrase nouvelle ;

2° lorsqu'il s'agit de rectifier une prononciation défectueuse ou une faute de grammaire ;

3° pour préparer la leçon et la faire réciter.

De tout ce qui précède, il résulte qu'une classe de langues ne doit plus ressembler en rien au type classique que nous avions hérité d'anciennes traditions : au début, récitation individuelle et prolongée d'une leçon ; ensuite correction individuelle d'un devoir écrit, enfin explication individuelle toujours et somnolente souvent d'un texte emprunté aux auteurs du programme. Dans cette sorte de classe le rôle du maître est plutôt de guider, puis de contrôler le travail de l'élève. Dans notre classe de langues, le maître a un rôle plus actif. C'est de sa bouche que l'élève reçoit tout l'enseignement. Dans les premiers temps surtout on ne demande presque rien à son initiative et son travail doit se borner à répéter et à exercer des choses sues. La forme de ces exercices et de ces répétitions doit être aussi variée que possible. Cependant il ne faut pas bannir les leçons et les devoirs.

Nous avons vu qu'il est inutile de faire apprendre des règles de grammaire, dangereux de faire apprendre des listes de mots. Les leçons se borneront à des morceaux de vers ou de prose, c'est-à-dire à de petites collections de vocables, vivant dans un contexte clair et intéressant. Il est extrêmement important que la leçon soit au préalable préparée avec le plus grand soin. Quand le professeur aura choisi le texte qu'il veut faire apprendre, il commencera par en expliquer le vocabulaire. Dans ce but, sans que l'élève connaisse encore le morceau qu'il aura plus tard à apprendre, le maître choisira les mots qu'il contient pour en faire l'objet d'une ou de plusieurs classes, en se servant des procédés habituels pour l'acquisition du vocabulaire. Il les fera revenir et répéter dans des phrases qui se rapprocheront autant que possible du texte de la future leçon. Cela fait, tous les mots étant bien prononcés et bien compris, le professeur lira la strophe ou le passage à apprendre. Il l'expliquera, en s'assurant par des questions que la signification en est claire dans l'esprit de l'enfant. Puis il le reprendra vers par vers, ligne par ligne, en faisant répéter chaque fois aux élèves et en tâchant d'obtenir non seulement une bonne prononciation, mais une intonation juste et intel-

ligente. C'est alors seulement — c'est-à-dire en réalité quand la leçon sera déjà sue — qu'il la donnera à apprendre.

Il ne faut pas que l'enfant soit exposé à se tromper et à faire des fautes. C'est la conséquence même du but que nous avons assigné à cette première période : donner à l'élève des habitudes. C'est pour cela que le maître doit donner l'exemple et lire lui-même d'abord le texte, et qu'il ne faut pas que l'enfant soit exposé à le mal prononcer ou à l'entendre mal prononcer par un camarade. C'est pour cela encore qu'il doit avoir toujours sous les yeux un texte absolument correct. Si le morceau destiné à faire l'objet d'une leçon est dicté ou copié, il importe tout d'abord que l'enfant ne l'écrive qu'après l'avoir compris. En second lieu, malgré toutes les précautions que vous aurez prises, lors même que vous l'aurez écrit vous-même au tableau, en épelant chacun des mots, il pourra encore y avoir des fautes dans le texte pris par l'élève, et il ne faut pas qu'il y en ait, il ne faut pas que l'enfant ait sous les yeux une image orthographique mauvaise, qui amènera sûrement une mauvaise prononciation. Le professeur s'astreindra donc à revoir tous les cahiers sans exception. Des maîtres excellents commettent souvent la faute de négliger ce point, pourtant essentiel.

La récitation de cette leçon à une classe ultérieure doit également être l'objet des soins minutieux du maître. Il exigera qu'elle soit reproduite, telle qu'il l'a préparée, c'est-à-dire avec un débit intelligent, presque déclamé. Là encore, il se trouvera bien d'associer le geste à la parole. Quand le texte s'y prêtera, on en distribuera les différentes parties à différents élèves, et la récitation deviendra un dialogue. S'il y a une partie narrative, elle peut être confiée à un chœur qui est le reste de la classe. Mais que les élèves qui dialoguent, se regardent et n'aient pas les yeux fixés sur le maître, qu'ils parlent réellement.

Ce texte appris par l'élève, c'est un petit trésor de mots que vous avez mis dans sa mémoire. Il ne faut pas qu'il l'oublie jamais, et l'on saisira toutes les occasions de le faire réciter à nouveau, et ce durant tout le cours de l'année. Au commencement d'une nouvelle année on fera revoir tous les morceaux appris dans la précédente ; les professeurs fourni-

ront donc à leurs successeurs la liste de tous ces morceaux. Deux occasions se présentent souvent, où il est bon de faire réciter des leçons déjà anciennes. La première, c'est lorsque l'on rencontre un mot dont le sens n'est plus compris, et qui se trouve pourtant dans un de ces textes. On fait immédiatement réciter la strophe ou le passage où il se trouve. La seconde, c'est quand on constate de la fatigue chez les élèves. Quand la classe a été bien faite et remplie d'utiles exercices, que l'attention des enfants a été continuellement tendue, cette fatigue se produit régulièrement au bout de trois quarts d'heure. Quand le maître voit tous ces petits yeux qui le suivaient avec tant d'intérêt, se voiler d'indifférence, que les gestes deviennent mous, les réponses hésitantes, qu'il soit satisfait de lui-même : son enseignement a été fécond et portera des fruits. Mais qu'il n'insiste pas. La classe est finie, le temps qui reste doit être consacré à des exercices purement mécaniques, et la récitation de leçons imperturbablement sues, en est devenu un. La fatigue peut se produire aussi chez le professeur, moins souvent cependant que ne semblent le croire certains de nos collègues. Je ne leur ferai pas l'injure de penser que c'est l'attention toujours en éveil et portée sur tous les élèves, sans exception, qui les pourra lasser : elle est le premier de leurs devoirs quelle que soit la méthode qu'ils pratiquent. On pourrait craindre une fatigue de la gorge et de la voix. Cependant il faut observer que le professeur de langues ne parlera pas en somme beaucoup plus que le professeur d'histoire ou de mathématiques. Néanmoins le maître pourra quelquefois ressentir une certaine lassitude, surtout s'il parle avec une grande vivacité. Qu'il passe la parole aux élèves et leur fasse réciter un des morceaux qu'ils savent. Ai-je besoin de répéter que, bien que l'on n'apprenne plus rien de nouveau, le temps ne sera pas perdu, et que ces exercices reposants ont leur grande utilité.

Plus délassante encore est la récitation chantée, qu'on peut substituer de temps à autre à la récitation déclamée. La première a un avantage incontestable, c'est qu'elle amuse les enfants; elle présente, en revanche, un inconvénient sérieux : c'est que l'enfant peut parfaitement chanter un long morceau, sans songer un instant à la signification des

mots qu'il prononce. On n'abusera donc pas du chant. En tous cas, on le réservera aux petits et on se l'interdira presque complètement à partir de la seconde période.

Un autre délassement qui constitue cependant un exercice fort utile et au fond une véritable récitation, ce sont les jeux (pour les petits : loto, pigeon vole, etc., pour ceux qui possèdent un vocabulaire plus étendu, les divers jeux de société). Mais qu'on se garde aussi d'en faire abus et d'y consacrer des classes entières au détriment d'un enseignement plus sérieux.

J'arrive à la question des devoirs : elle est une de celles qui préoccupe le plus en ce moment le personnel enseignant. Chaque classe va désormais avoir cinq heures distinctes de langues vivantes. Il va sans dire que les professeurs ne donneront pas un devoir chaque fois. Ils perdraient à les corriger un temps précieux qu'il vaut mieux réserver à la préparation des cours. En outre, il est nécessaire de laisser aux élèves le temps de faire les devoirs imposés par les autres professeurs. D'autre part il faut en donner cependant. Ils deviennent de plus en plus utiles à mesure que l'élève grandit. Mais même dans la première période où ils ont peu d'importance, il faut que les internes de nos lycées soient occupés, il ne faut pas dérouter les pères de famille, qui ne comprennent pas un enseignement sans devoirs ni priver les mères du plaisir d'aider leurs enfants. Dans quelle mesure donc est-il bon de donner des devoirs? Je crois que la question serait mieux débattue dans des réunions de professeurs qui pourraient avoir lieu dans chaque établissement. MM. les proviseurs sont mieux en état de juger quelle est la quantité de travail qu'il est bon d'imposer aux élèves, et quelle est celle qu'il ne faut pas dépasser. En attendant je crois que deux devoirs par semaine sont largement suffisants.

Dans la première période, ai-je dit, les devoirs écrits n'ont qu'une très médiocre importance. En effet nous ne pouvons encore faire appel à l'initiative de l'enfant, je vais plus loin, nous ne devons pas le faire. Car c'est à cette période surtout qu'il ne faut pas oublier le principe que j'ai déjà formulé à propos des leçons : évitons que l'élève ne se trompe, de peur qu'il ne prenne de mauvaises habitudes. Il est plus facile de donner de bonnes habitudes que d'en corriger de

mauvaises. On peut dire qu'autrefois, quand on donnait des devoirs aux élèves, c'était dans le but de leur faire faire des fautes, afin de les corriger. Nous voulons aujourd'hui qu'ils ne puissent commettre de fautes, que le devoir ne soit qu'une application de choses parfaitement sues, et que pour les faire ils n'aient à recourir qu'à leur propre mémoire, sans jamais avoir besoin de l'aide d'un instrument quelconque, du dictionnaire en particulier.

On ne donnera donc au début à l'enfant que des tâches purement matérielles : recopier les mots, les phrases qu'on aura appris en classe ou les textes de leçons. On pourra ensuite essayer la dictée. C'est une exercice excellent, surtout parce qu'il façonne l'oreille. Mais il demande des précautions spéciales. Le texte dicté doit être compris parfaitement au préalable. En second lieu, il doit être corrigé immédiatement en classe et le devoir consistera uniquement à recopier proprement ce texte déjà revu. La correction se fera en épelant les mots dans la langue étrangère, ce qui est aussi un exercice mécanique excellent. En dehors de la dictée, nous avons toute la série des devoirs grammaticaux, analogues à ceux que l'on donne pour le français dans les classes primaires : mots à mettre au pluriel, adjectifs à mettre au comparatif, verbes dont il faut changer le temps, phrases à compléter à l'aide de mots connus ou indiqués en tête du devoir, etc, etc. D'autres devoirs, qui intéressent plutôt le vocabulaire, consisteront à définir des mots, à décrire des objets. Un cadre facile pour des devoirs variés consiste à donner des questions auxquelles il faut répondre. Enfin nous arriverons à la reproduction d'un récit ou d'une lecture faite par le maître dans une classe précédente. Mais encore une fois tous ces devoirs auront été soigneusement préparés, de telle façon que l'élève ne puisse éprouver aucune réelle difficulté à les faire correctement.

L'application des méthodes que je viens de décrire, permettra, sinon de faire marcher tous les élèves d'un pas égal, du moins de n'en négliger aucun. Il faut à tout prix éviter dans cette première période qu'il ne se forme une « queue ». Nous ne demandons pas aux professeurs d'opérer un miracle et de faire que tous leurs élèves soient également intelligents et également forts. Mais tous doivent être en état de suivre

les exercices de la classe et de comprendre leur maître, si tous ne peuvent être en état de lui répondre avec une égale facilité et une égale correction.

La question est surtout importante au début de la classe de sixième. On y reçoit aujourd'hui des élèves de provenance très diverse. Les uns ont déjà fait de l'allemand ou de l'anglais, et leurs connaissances sont fort inégales. D'autres n'ont pas encore commencé l'étude des langues et nous n'avons aucunement le droit de négliger ces derniers. Que faire avec des éléments aussi peu homogènes ? Faut-il essayer de les grouper d'après l'état de leurs connaissances et les répartir en des cours de faibles, de moyens et de forts ? Et comme, à cette période, ceux qui n'ont pas encore appris de langue, et qui seront rangés parmi les faibles, peuvent devenir rapidement des « forts », jusqu'à quel moment durera cette division et combien de fois dans l'année fera-t-on une nouvelle répartition ? L'expérience a d'ailleurs condamné ce système. Le mieux, je crois, est de considérer tous les élèves comme également ignorants et de recommencer par le commencement. Les élèves plus avancés n'y perdront rien. L'enseignement, en effet, ne l'oublions pas, est purement oral. Il se transmet de la bouche du maître à l'oreille de l'enfant. Les élèves déjà habitués à saisir les sons prononcés, serviront d'intermédiaires. Ils prononceront après le maître, les faibles prononceront après eux. C'est une observation que l'on peut faire chaque jour, que les enfants apprennent plus rapidement les mots d'une langue de la bouche de leurs camarades que de celle de leur professeur.

Ainsi les élèves faibles iront plus vite, grâce à la présence de leurs condisciples plus forts, et ces derniers pendant ce temps auront sans cesse parlé et fait d'excellents exercices. Pour plus de détails, je renvoie à deux articles de la *Revue pédagogique* (mars et avril 1902) où M. Séris expose comment s'y prennent, dans des circonstances analogues, les instituteurs bretons. Là encore les exercices en chœur rendront de signalés services. Un enfant que l'on contraint de répéter machinalement ce que disent ses voisins, arrive avec une rapidité surprenante, non seulement à bien articuler, mais à comprendre ce qui se dit en classe.

Il va sans dire que si, à partir de la quatrième, où l'ensei-

gnement change de caractère, il entre des élèves n'ayant aucune notion de la langue, le professeur ne peut plus arrêter les autres pour attendre que les nouveaux venus les aient rejoints. C'est aux familles ou à l'administration à prendre les mesures nécessaires.

Le résultat que l'on doit avoir obtenu à la fin de la cinquième est double : en premier lieu, ces habitudes et ces facultés dont je parlais au début, c'est-à-dire des organes vocaux complètement assouplis, une oreille parfaitement exercée et une certaine aptitude à se servir du vocabulaire connu pour exprimer sa pensée, pour parler ; en second lieu, une somme plus ou moins grande de connaissances (mots, grammaire) parfaitement sues, complètement assimilées. On n'aura pu atteindre un pareil résultat que par une sorte de gymnastique, à force d'exercices sur les mêmes choses, à force de répétitions. C'est dire qu'on aura progressé avec une certaine lenteur. La qualité qu'on doit s'efforcer de donner avant tout au savoir de l'enfant, c'est la sûreté, et la sûreté ne peut s'acquérir que grâce à cette lenteur. Le professeur n'aura pas l'ambition d'apprendre du premier coup à ses élèves la langue tout entière ; il n'oubliera pas qu'un enfant qui possède un vocabulaire restreint, mais dont il sait se servir sans hésitation, avec une prononciation sûre, une correction impeccable, est en réalité bien plus avancé déjà que le rhétoricien, qui sait un nombre considérable de mots, mais chez qui tout est flottant, hésitant, incertain. L'esprit de l'enfant est maintenant comme un terrain admirablement préparé : toutes les graines qu'on y va jeter prospéreront et donneront des fruits ; la lenteur des débuts sera compensée par la rapidité des progrès ultérieurs.

Mais qu'on prenne garde que cette lenteur nécessaire ne devienne un stationnement, une sorte de piétinement sur place. Il faut marcher lentement, mais il faut marcher. Ne faisons dans chaque classe qu'un pas en avant, mais avançons ! Cette progression lente, mais continue, ne peut être obtenue que par un enseignement extrêmement méthodique, où rien n'est laissé au hasard. Il est donc nécessaire que le professeur apporte un soin minutieux à préparer chacun de ses cours. Avant d'entrer en classe, il doit s'être demandé

quelles sont les parties nouvelles du vocabulaire ou de la grammaire qu'il va enseigner, quelles parties il fera répéter et aussi de quels procédés il se servira dans ce but. Quelques professeurs portent uniquement leurs efforts sur ces procédés. Ils croient que tout est fait, quand ils en ont trouvé de variés et d'intéressants ; ils les emploient pour eux-mêmes et sans imprimer à chacun la direction vers un but donné, qui seule peut les rendre féconds. Au fond rien n'est changé pour eux dans la méthode que l'apparence. Aux anciens exercices du thème et de la version, ils en ont substitué d'autres, mais si ces derniers sont moins ennuyeux que n'étaient les premiers, ils n'en sont pas moins condamnés à la même stérilité, si les maîtres ne se pénètrent de l'*esprit* de la réforme. Le leur faire bien comprendre, est la tâche que je me suis proposée dans les pages qui précèdent.

J. FIRMERY.

LA NOUVELLE SITUATION DES CLASSES DE PHILOSOPHIE

On peut présenter sous bien des aspects la réforme universitaire que cette année voit entrer en vigueur. On l'a déjà jugée à bien des points de vue et dans bien des sens. On l'apprécie souvent d'après les intentions qu'on suppose y avoir présidé et que chacun juge selon les antipathies ou les sympathies qu'elles lui inspirent. Il nous semble qu'en présence du fait accompli et des devoirs qu'il impose, le procès des intentions n'est plus de saison. Il n'est pas seulement vain et sans intérêt pratique, mais il risque de tomber à faux : car, quelle que soit la part des décisions individuelles dans les actes sociaux, elles pèsent d'un poids médiocre, une fois l'événement accompli, dans la détermination finale des résultats ; ceux-ci dépendent en effet d'une quantité de facteurs qui dépasse toujours de beaucoup le nombre de ceux qu'on a pu faire entrer en ligne de compte.

Il était temps de parler de l' « esprit de la réforme » quand elle n'était que « prochaine »[1]. Il faudrait aujourd'hui considérer l'œuvre en elle-même et tâcher de définir ce qu'elle *est* et non ce qu'elle a voulu être. Il n'est pas temps encore d'entreprendre cette tâche dans son ensemble, et il faudra sans doute plusieurs années pour apprécier le nouveau régime à ses résultats, qui démentiront probablement plus d'une prévision. Toutefois, si l'on se place au point de vue tout objectif que nous venons d'indiquer, il semble que la réforme dans ses débuts mêmes présente une caractéristique intéressante : elle apparaît comme un progrès — prenons ce mot dans un sens qui ne préjuge aucune appréciation — vers la libre concurrence des enseignements et donne aux parents la faculté de choisir entre les études diverses. L'enseignement classique, longtemps uniforme, s'imposait tel quel à

1. Cf., *Revue Universitaire*, février 1901.

toute une classe de notre société, aux candidats à toute une série de carrières diverses. La création, éphémère en somme, de l'enseignement moderne n'avait guère modifié cette situation, puisque malgré l'excellence d'une partie de ses programmes, cet enseignement abrégé n'avait pu, ni en fait ni en droit, conquérir une parfaite égalité de traitement. Il pouvait donc y avoir jusqu'ici émulation entre les professeurs, rivalité entre les établissements, il n'y avait pas de concurrence entre des études diverses : la route à suivre était unique, et tout le monde était bien forcé d'y passer. De leur côté, les familles pouvaient choisir la maison à laquelle elles confieraient leurs enfants, et jusqu'à un certain point le maître qui les instruirait ; mais elles n'avaient plus rien à décider quant à leurs études, dès qu'elles avaient résolu de leur faire dépasser le niveau de l'enseignement primaire, et cette résolution même n'était guère qu'une affaire de position sociale. Là s'arrêtait leur initiative, leur faculté de choix était épuisée.

La situation, sous ce double rapport, a complètement changé. D'une part, c'est entre des systèmes réellement différents d'études que va s'établir une véritable concurrence. Ils vont avoir à se partager la clientèle et à se conquérir leur public. D'autre part va s'imposer aux parents, avec la liberté nouvelle que cette variété leur laisse, la nécessité d'observer de plus près les goûts et les aptitudes des enfants, de diriger leur inexpérience, de calculer leurs chances de succès dans une voie ou dans une autre. Si j'en crois de nombreux rapports, cette responsabilité à laquelle ils n'étaient pas habitués leur cause déjà quelque effroi. Avant d'entrer en action, la réforme a suscité des doléances et des inquiétudes de la part de quelques-uns de ceux qui allaient avoir à l'appliquer et dont elle heurtait parfois les convictions pédagogiques, dont elle allait aussi, avouons-le, déranger les habitudes. Aujourd'hui, en présence de la nécessité et du devoir, tous les universitaires, convaincus ou non, se mettent vaillamment et loyalement à la besogne pour tirer du nouveau régime le meilleur parti qu'ils pourront, et c'est d'ailleurs qu'on entend surgir une autre rumeur, celle des familles dans l'embarras. De ce côté ce n'est pas, croyez-le bien, l'ennui de voir le grec et le latin dépossédés de leur privilège, ou la joie de l'avène-

ment des langues vivantes qui alimente les conversations, c'est plutôt la perplexité dans l'usage à faire d'une liberté inconnue jusqu'ici, la difficulté de s'orienter dans le système nouveau et d'en tirer parti. Il était si commode de s'abandonner à la douce fatalité qui conduisait l'enfant par la main de la huitième à la rhétorique ! On oubliait volontiers ce que son action pouvait avoir de tyrannique pour ne plus sentir que l'agréable quiétude qu'elle vous assurait. Les temps sont changés. On se réveille aujourd'hui tout étonné d'avoir à émettre une préférence, à calculer un avenir et à prendre un parti. Je ne regrette pas, pour mon compte, cette nouveauté d'un appel adressé à l'initiative des parents, ni, en un moment où l'on fait tant de bruit des droits du père de famille, cette extension donnée aux devoirs et aux responsabilités du père de famille.

Une mesure, quelque temps différée, mais dès longtemps prévue comme complément et sanction de la réforme, est d'ailleurs venue alléger le poids de cette responsabilité. Je veux parler du décret du 22 juillet dernier, qui a établi ce qu'on est convenu d'appeler l'égalité des sanctions, c'est-à-dire plus exactement que « le baccalauréat de l'enseignement secondaire institué par le décret du 31 mai 1902 est admis, quelle que soit la mention inscrite sur le diplôme, pour l'inscription dans les facultés et les écoles d'enseignement supérieur en vue des grades ou titres conférés par l'État ». Les parents ne seront donc pas arrêtés, dans leur option, par la crainte que leur décision ne ferme d'avance certains débouchés à l'enfant. Tout mène à tout, et aucune erreur n'est irréparable, aucun parti prématurément pris n'est irrévocable.

Nous voudrions examiner la situation nouvelle que crée cette mesure aux classes de philosophie.

* * *

La liberté de choix que la réforme a donnée, nous allions dire infligée aux parents, a, nous l'avons indiqué, ses bons côtés. Il ne faut pas méconnaître qu'elle a ses inconvénients et ses dangers. En matière d'enseignement, et surtout quand il ne s'agit pas d'une instruction technique, mais d'une culture générale qui ne vise pas à donner des connaissances

immédiatement pratiques, mais plutôt à fortifier l'esprit, il faut avouer que le régime de la simple concurrence et de l'adaptation de l'offre à la demande ne saurait être posé en principe absolu. On peut craindre que, d'un commun accord, les parents et les élèves ne se jettent de préférence dans les études dont l'utilité leur semblera la plus immédiate et la plus certaine, ou dont l'accès leur semblera le plus facile. Il n'est pas évident que la « consommation » scolaire se porte vers les « produits » de la qualité la plus haute. L'État, dont il ne semble pas qu'on soit aujourd'hui en voie de restreindre le rôle, conserve de ce chef des devoirs qu'il ne peut décliner. Dans le domaine de l'enseignement secondaire, au moins autant que dans celui de l'enseignement supérieur et des beaux-arts, et d'autant plus qu'il revendique ici des droits de plus en plus étendus, il assume la responsabilité d'encourager les formes supérieures de la culture, dont l'utilitarisme souvent étroit et court-voyant des masses n'assurerait pas assez le maintien et le développement.

C'était peut-être la principale raison qui pouvait faire hésiter devant la mesure rappelée plus haut; l'auteur de ces lignes doit, pour être franc, déclarer qu'il est de ceux qui auraient souhaité qu'on y renonçât et qui, tant qu'il en était temps encore, ont fait effort pour l'écarter. Il leur semblait et ils ont fait voir que la question avait singulièrement changé depuis l'époque déjà lointaine où elle s'était posée au sujet de l'enseignement moderne. A cette époque, le principe de l'égalité des sanctions signifiait pour ses partisans : *plus de privilège aux études gréco-latines;* et c'est ce qu'il a certainement continué à signifier aux yeux du plus grand nombre. Aujourd'hui l'équivalence des études « modernes » aux études gréco-latines se trouve réellement proclamée dans le régime nouveau par le seul fait que *tout élève d'une Première quelconque* est libre de passer dans l'une quelconque des sections de Mathématiques *ou de Philosophie*, et de compléter sa première partie de baccalauréat, quelle qu'elle soit, par l'un quelconque des diplômes de la 2e partie[1]. Et cette faculté,

1. Il importe de le répéter puisque la chose a été mise en doute (v. *Revue Universitaire* du 15 juin, p. 93 et du 15 juillet, p. 197). Peut-être cette faculté restera-t-elle en effet platonique pour la plupart des élèves de la section D. Pourtant qui peut prévoir exactement ce qui se passera ?

ceux qui avaient mission de veiller aux intérêts de la philosophie et qui prennent aujourd'hui souci des conséquences du décret du 22 juillet, n'ont pas hésité un instant non seulement à l'accepter, mais à la souhaiter, et très consciemment, ils ont travaillé à rendre la classe de philosophie accessible, en droit et en fait, aux élèves n'ayant fait que des études de français, de langues et de sciences aussi bien qu'aux autres. Tout ce qu'on visait autrefois dans la formule de l'égalité des sanctions était ainsi obtenu.

Le système nouveau d'études a donné à cette formule un tout autre sens, qui est celui-ci : *faculté d'aborder les études de droit et de médecine sans culture philosophique.* Il ne semblait pas que l'équivalence des études ne pût être proclamée sans qu'on oubliât pour cela leur diversité, ni que l'inadaptation des sanctions fût nécessairement le complément de leur égalité, ni qu'il fût illogique, dans un système qui repose sur la spécialisation et une plus grande diversité des études, de demander simplement ceci : que le jeune homme décidât du choix de sa carrière seulement un an avant l'achèvement du cours normal de ses études.

Mais encore une fois, nous ne voulons pas discuter le fait accompli. Il nous faut envisager la situation nouvelle créée par le décret du 22 juillet. Elle peut se résumer ainsi : D'une part, le décret complète le système d'options inauguré par la réforme, en le prolongeant jusqu'à la sortie même du lycée, en supprimant les dernières barrières qui auraient pu rendre les jeunes gens prisonniers d'une décision quelconque. D'autre part aussi, il enlève à la classe de philosophie la garantie dont elle jouissait[1] et qui lui assurait la clientèle des futurs élèves des facultés de droit et de médecine. L'enseignement philosophique n'est plus défendu par aucune protection extérieure. Il va falloir qu'il se défende par lui-même. Le pourra-t-il, et dans quelles conditions? C'est ce que nous devons nous demander.

*
* *

La première condition pour qu'une concurrence soit équi-

1. Et dont elle jouit encore jusqu'au moment où fonctionnera le nouveau baccalauréat, c'est-à-dire jusqu'en l'année scolaire 1904-5 (Arrêté du 28 juillet).

table, c'est que les informations soient exactes et qu'on puisse se déterminer en connaissance de cause. J'ai pu m'apercevoir à plusieurs reprises que même dans les milieux universitaires on ne paraît pas bien connaître la situation faite par la réforme aux classes de philosophie, et bien que le régime nouveau n'y soit pas encore en vigueur, il serait bon qu'on s'en fît, dès à présent, une juste idée, car cela peut influer sur les déterminations des familles.

Comme je l'ai déjà indiqué, la classe de Philosophie a cessé d'être un simple couronnement des classes gréco-latines. *Même dans la Philosophie A*, correspondant à l'ancienne Philosophie classique, *le grec et le latin sont facultatifs;* ils sont maintenus à la disposition des quelques élèves qui voudraient, par exemple, se destiner à l'enseignement. Les « auteurs » philosophiques ne sont plus des *textes à expliquer*, mais des *œuvres à étudier*. Les traductions, aussi bien pour les œuvres latines et grecques que pour les œuvres anglaises et allemandes, qu'on a pu ainsi mettre plus largement à contribution, sont en principe la base directe de cette étude. Enfin le *baccalauréat de philosophie, commun aux deux sections A et B* (correspondant en gros aux classes actuelles de philosophie et de Première moderne lettres) *ne comporte plus aucune épreuve grecque ni latine*. Ainsi la philosophie est aussi largement ouverte qu'on peut le désirer, et c'est à quoi ont tendu les efforts de ceux qui, soit dans l'élaboration de la réforme, soit dans celle des programmes, avaient à veiller aux intérêts de cette classe; c'est un résultat conforme à la position prise dès la session de décembre 1901 par le représentant de cet enseignement au Conseil supérieur, auquel ne pouvaient échapper ni le danger qu'il y aurait eu pour cette classe à restreindre sa clientèle aux élèves de la section gréco-latine, ni l'avantage qu'elle pouvait trouver à recevoir éventuellement des élèves ayant une préparation scientifique un peu développée. Si donc un élève des sections scientifiques s'aperçoit, en sortant de première, qu'il n'a pas un goût suffisant pour les poursuivre plus loin, ou qu'il n'en aura pas besoin pour sa carrière, il lui sera loisible de terminer son instruction secondaire par une philosophie, et de venir chercher là des études d'un genre nouveau, propres à utiliser ses connaissances acquises, à en opérer la synthèse, à compléter par un aperçu

du monde moral et de la vérité vivante ce qu'il sait de la vérité abstraite et du monde physique.

Nous avons souvent eu occasion de regretter l'insuffisante préparation scientifique de nos jeunes philosophes. Sans méconnaître aucunement la valeur de la préparation littéraire ni son aptitude à développer l'esprit d'observation et d'analyse morale, ou la faculté de manier les idées, il faut avouer que la plupart des grands problèmes qui se posent à la pensée contemporaine ont ailleurs leurs tenants et aboutissants, et en partie dans les théories de la science. Des élèves munis de quelques connaissances de cet ordre seraient donc pour nos classes d'intéressantes et utiles recrues.

C'est dire qu'inversement on se ferait une idée bien injuste de l'enseignement actuel de la philosophie si l'on continuait à se le représenter à l'image de celui qui dominait il y a quelque trente ou quarante ans. Nous aurions mauvaise grâce à insister sur ce qui lui manquait alors à notre point de vue ; il y aurait à cela quelque apparence de présomption et d'ingratitude à l'égard de maîtres respectés. Mais dans l'évolution qui s'est accomplie la valeur des hommes est hors de cause, et il ne paraît pas douteux qu'un réel changement s'est opéré à la fois dans le sens d'une plus grande indépendance de la réflexion personnelle et d'une plus grande rigueur scientifique. La philosophie est devenue à la fois plus diverse dans ce qui est pure affaire de doctrine, et plus exacte à tenir compte des faits. Il ne serait peut-être plus facile au professeur de philosophie de se contenter de vagues spéculations sur les « facultés » et leurs rapports, les « grands principes » de la morale et les vérités de « sens commun » qui servaient de métaphysique. Cette constatation n'est pas faite d'orgueil, mais plutôt de reconnaissance pour les efforts si considérables accomplis au cours de ce demi-siècle par les sciences physiques, biologiques et historiques. Même trop indirectement connues, elles nous ont à la fois fortifiés et rendus plus exigeants. La psychologie est devenue plus positive et plus expérimentale, la morale s'inspire d'une vue plus concrète et plus attentive des conditions de la vie sociale ; il n'est pas jusqu'à la métaphysique elle-même qui, de plus en plus ramenée, par quelques-uns au moins, à l'analyse des conditions et de la

portée de la pensée et de la science même, n'ait perdu le caractère vague et arbitraire qu'on lui a si souvent reproché.

De ce rapprochement fécond entre la science et la philosophie, il serait trop long et déplacé d'apporter ici des preuves internes, mais on aura l'impression de sa réalité si l'on veut bien prendre en considération quelques faits extérieurs : le nombre des philosophes qui, en ces derniers temps, se sont fait un nom soit dans les sciences mathématiques, soit surtout dans les sciences biologiques, anthropologiques, économiques, dans la psychologie scientifique et pathologique ; le nombre des jeunes agrégés de philosophie que tous les ans nous voyons prendre des congés pour travailler dans les laboratoires ou les amphithéâtres ; le nombre aussi des savants que nous avons vus depuis quelque vingt ans se mettre à philosopher, et apporter à l'étude de la logique des sciences, de l'histoire des doctrines, de l'interprétation des problèmes philosophiques l'appoint de leurs connaissances précises et spéciales. Tout ce mouvement, nous l'avons vu se dessiner tout particulièrement à l'époque où nous avions l'honneur de recevoir à l'École normale les leçons de M. Boutroux, et où cet éminent maître apprenait aux « scientifiques » et aux « philosophes » à voisiner dans les conférences, au plus grand profit des uns et des autres.

Malheureusement, l'opinion publique, sur ce point comme sur beaucoup d'autres, semble retarder. Beaucoup, et même sans mauvais vouloir, mais par ignorance de la réalité, persistent à considérer la philosophie comme une étude vaine et vague, ou même dangereuse (car il y a beaucoup d'Anitus et de Mélitus parmi les pères de famille) ; ils la subissent comme une nécessité, plutôt qu'ils ne l'acceptent comme un bienfait. Prise entre les défiances opposées de ceux qui lui reprochent son défaut de positivité, et de ceux qui redoutent son indépendance critique, la philosophie, cessant de s'imposer, court de sérieux risques si elle n'est pas un peu défendue.

Le danger est d'autant plus réel que cette même opinion publique, volontiers ironique ou hostile, sceptique ou agressive à notre égard, est animée de dispositions toutes différentes à l'égard des sciences, représentées par la classe voisine, celle de Mathématiques. Les sciences, ou plutôt *la*

Science est de sa part l'objet ou d'un culte presque superstitieux ou tout au moins d'une respectueuse réserve. Les libres-penseurs lui font des apothéoses, et les croyants affectent volontiers de n'en avoir pas peur. Sa *positivité* enthousiasme les uns et elle rassure les autres. Il est élégant de railler la philosophie, pour paraître un esprit fort, mais il est bien porté de s'incliner devant la science pour ne pas avoir l'air d'un ignorant. Cet état de la mentalité commune, qui n'a rien à voir avec la vraie valeur pédagogique des études, est-il bien rassurant pour nous ?

Il y a encore une autre particularité à noter dans la situation où se trouve la classe de philosophie. Les études qu'elle comporte ont à la fois ce privilège et ce désavantage d'être totalement neuves pour les élèves qui les abordent. Tous les autres enseignements ont pu, au cours des classes antérieures, éveiller les préférences, révéler les aptitudes de chacun. La philosophie ne peut pas, du moins directement, se conquérir d'avance des auditeurs. Jusqu'ici ils ont été amenés à elle, en partie, par la nécessité. Maintenant elle ne se fera connaître qu'à ceux qui, spontanément, auront eu foi en ses vertus et en ses charmes. N'est-il pas téméraire de compter que nos jeunes « premiers » (je ne puis plus dire rhétoriciens) vont prononcer en sa faveur un serment à la Lohengrin : « Jure que sans connaître... » ? Beaucoup de ceux qui en auront goûté se laisseront séduire, j'en ai la conviction, justifiée par l'expérience. Mais enfin, si l'appétit vient en mangeant, y a-t-il beaucoup d'enfants qui aiment à goûter un aliment inconnu ?

Encore à ce point de vue, la classe de philosophie entre-t-elle en concurrence dans des conditions parfaitement égales ?

*
* *

Il lui faudrait donc au moins, auprès des familles, je ne dis pas même de bons avocats, mais simplement des informateurs impartiaux. Les trouvera-t-elle dans la personne des censeurs et des proviseurs qui seuls peuvent jouer ce rôle ? D'après mes renseignements je n'ose l'espérer.

J'ai dit plus haut l'embarras et le désarroi où le nouveau régime avait paru plonger les parents. Cette situation a donné une importance nouvelle, et je crains de pou-

voir dire, exagérée, à l'influence que les administrateurs peuvent exercer sur les familles par leurs conseils. Il va dépendre d'eux, en grande partie, de remplir ou de vider certaines classes au gré de leurs préférences personnelles, à moins que des instructions autorisées n'interviennent. Or je me demande si ce pouvoir, ils vont l'exercer souvent au profit de la philosophie. Peu d'entre eux sont philosophes d'origine. Sans leur attribuer la moindre hostilité à l'égard de la philosophie, on peut donc supposer qu'ils n'auront pas pour elle une sympathie particulière. De plus, une autre influence se fera sentir dans le même sens, à laquelle l'âme administrative est toujours sensible, je veux dire la perspective d'un accroissement de l' « effectif ». En dirigeant les élèves vers les classes de sciences, le chef d'établissement peut espérer garnir les bancs des classes de préparation aux écoles scientifiques, qui sont organisées plus ou moins complètement, même dans des maisons de médiocre importance, et qui sont leur orgueil. C'est un ou deux ans au moins de gagnés pendant lesquels il conservera ces élèves. Au contraire, sauf d'infimes exceptions, un élève de philosophie est un élève qui doit quitter l'établissement à la fin de l'année; c'est une unité perdue. Comment, dans de telles conditions, la partie serait-elle égale pour nous?

Les écoles scientifiques assurent d'avance le recrutement des classes de Mathématiques, et plus généralement de toutes les sections scientifiques du nouveau système. Il y a là une influence décisive autrement impérieuse que ne pourrait l'être même une obligation légale et qui la rend inutile. Ces écoles sont donc bien indifférentes à l' « égalité des sanctions ». Jusqu'ici la loi avait compensé cette nécessité qui pesait en faveur des classes de Mathématiques par une obligation dont bénéficiaient les classes de philosophie. Le décret de juillet a supprimé ce contrepoids. La classe de philosophie seule y a donc perdu. *La situation est changée pour elle seule, elle ne l'est pas pour la classe de Mathématiques.* On continuera d'être forcé, par la nature des choses, à y entrer pour préparer Polytechnique, Saint-Cyr, etc., mais on pourra également adopter cette voie pour aller vers la médecine ou même le droit. Est-il excessif de trouver cette situation inégale, défavorable et inquiétante? Est-ce trop demander que de

souhaiter au moins qu'elle ne soit pas aggravée par les circonstances accessoires dont nous avons parlé, et que le recrutement de la classe de philosophie soit au moins défendu contre des influences tout extérieures, étrangères à la nature de la réforme même ?

*
* *

Nous voudrions que la classe de philosophie continuât d'être normalement, si elle ne l'est plus obligatoirement, la pépinière de l'école de droit et de l'école de médecine, et que les administrateurs, si traditionnalistes à certains égards, le fussent aussi sur ce point. Il ne nous paraît pas impossible qu'ils soient invités à adopter cette règle dans leurs conseils aux familles. On voudrait espérer que celles-ci en tout cas comprendront que cette voie est encore la plus naturelle. Pour les futurs étudiants en droit, la chose est quasi évidente. Ils ne seront pas tournés, par goût, vers les sciences ; et de plus, dans leurs classes antérieures, si du moins le choix de leur carrière est arrêté, l'utilité qu'ils ont à tirer du latin et de l'histoire les dirigera souvent vers la section A, d'où leur passage en philosophie sera tout naturel. Inutile d'insister sur l'intérêt tout particulier que présenteront pour le futur avocat ou le futur magistrat les éléments de psychologie, de morale, de sociologie, de logique même que cette classe lui fournira.

Le déchet risquerait beaucoup plutôt de se produire du côté des futurs médecins ; la médecine après tout, se dira-t-on, est une science ; ce sont des études scientifiques qui doivent y préparer. Sans doute, mais le raisonnement n'est pas si fort qu'on le croirait[1]. D'abord l'année de P. C. N., dont on ne peut se dispenser, constitue précisément la préparation scientifique exigée par la Faculté. Il ne semble guère utile de la doubler d'une autre. Puis, dans les sections scientifiques, et en particulier dans la classe de mathématiques élémentaires, ce qui domine de beaucoup, ce sont les mathématiques et elles sont inutiles au médecin, j'allais même dire qu'à haute

1. Depuis que cet article est écrit, nous avons trouvé quelques-unes des idées indiquées ici, fortement développées par M. Fouillée au chapitre VI de son livre récent : *La conception morale et civique de l'enseignement*. Nous nous faisons un devoir d'y renvoyer le lecteur.

dose elles lui sont plutôt mauvaises. Il a besoin de l'esprit de finesse beaucoup plutôt que de l'esprit de géométrie. Dans l'établissement du diagnostic, dans la manière d'interroger le malade, d'interpréter ses réponses souvent si singulières, d'y démêler la part d'illusion subjective et celle de la réalité, il y a plus de place pour le sens psychologique que pour la rigueur démonstrative. Pour conclure d'un cas à un autre la plus grande prudence est nécessaire, de peur de raisonner comme l'âne chargé d'éponges ; la généralisation doit toujours être contrôlée par l'intuition du cas individuel. Je serais médiocrement rassuré si mon médecin faisait de la thérapeutique *more geometrico* et mettait son ordonnance au bout d'un syllogisme. Et ce n'est pas seulement par la méthode que le médecin doit être psychologue. Il a aussi, dans la réalité, à tenir compte de ces énergies psychiques encore si mal connues, mais dont le rôle apparaît de plus en plus. Il semblerait en effet que la médecine ait pour ainsi dire pris sa revanche des empiétements de la chirurgie en se rejetant du côté de la psychologie ; tandis que l'une traite le corps souffrant par des moyens tout mécaniques, l'autre apporte au médecin le secours des forces les plus subtiles et les plus impalpables de l'organisme.

En fait, on n'avait pas à se plaindre dans les écoles de médecine du régime existant, et même à plus d'une reprise, par l'organe de leurs doyens, les Facultés en ont demandé le maintien. Pourquoi, puisque le régime nouveau doit être, avons-nous dit, celui de la concurrence et de la liberté, ne continuerait-on pas, même sans obligation, à tenir compte de leur désir ? Pourquoi les administrateurs, au lieu de s'en rapporter à leurs préférences personnelles, ne se conformeraient-ils pas, dans leurs conseils, aux vœux des Facultés intéressées elles-mêmes, les meilleurs juges apparemment de ce qu'elles doivent souhaiter, pour le mieux de leur enseignement, chez les étudiants qu'on leur envoie? Pourquoi, alors que la volonté des Écoles scientifiques et militaires, sur le programme de qui l'Université n'a pu encore mettre la main, continuera à peser d'une manière souvent si oppressive sur nos études, le souhait d'un corps universitaire comme la Faculté de médecine resterait-il pour nous-mêmes non avenu ?

***

Il existe des raisons d'ordre plus général de prévenir la dépopulation possible de nos classes de philosophie. Je ne veux pas y insister ici parce qu'elles doivent être présentes à l'esprit de ceux qui sont exempts de parti pris et qu'on aurait trop beau jeu à me traiter d'orfèvre. Je n'en indiquerai qu'une parce qu'elle a un caractère d'actualité qui lui vaudra peut-être un peu plus d'attention qu'on n'en accorderait aux considérations générales, même les plus sérieuses.

Dans la lutte engagée contre le puissant rival de l'Université, l'État républicain, on lui fera dans les deux partis adverses l'honneur de le croire également, cherche un autre résultat que de remplir les dortoirs et les classes de ses établissements. Ce sont les méthodes, la liberté d'esprit, le rationalisme de l'enseignement universitaire dont le triomphe lui est à cœur. Il est clair qu'on ne travaille pas à faire passer notre jeunesse de la rue de Madrid à la rue Saint-Jacques ou d'Arcueil à Vanves pour lui offrir la même marchandise sous un autre pavillon. Certes, l'Université ne prétend pas opposer dogme à dogme ni substituer une intolérance à une autre, comme ses adversaires affectent de le croire. Ce qu'elle tâche de faire, ce qu'on lui demande ou ce qu'on lui reproche, c'est au contraire d'affranchir les esprits et de substituer la réflexion à la mémoire, l'esprit d'examen à l'autorité. Quelle est la classe où cet apprentissage se peut mieux faire que dans celle de philosophie? Est-ce à la pure littérature qu'on demandera ce service? Mais on sait bien que l'enseignement littéraire purement formel a toujours été précisément le domaine de prédilection de nos rivaux. Est-ce à l'histoire? Renan pensait ainsi; mais je crois qu'il se trompait et qu'il mettait au compte de ses études historiques ce qui venait d'une attitude toute philosophique de son esprit. L'histoire, par exemple, n'écarte pas d'une manière décisive, comme il le croyait, le miracle; elle ne l'écarte que lorsque l'historien est, par avance, résolu à n'accepter pour vraies que les explications naturelles. L'histoire peut être maniée de toutes manières, elle se prête à toutes les interprétations, elle fournit des arguments à toutes les thèses. Elle instruit,

elle ne donne ni direction ni principes. Elle peut rendre un esprit prudent, mais elle ne le rendra ni ferme ni moins encore hardi. Elle est même, pour bien des raisons, plutôt favorable, en certains cas, à l'esprit d'autorité, au traditionalisme, aux tendances rétrogrades. Elle fait un constant obstacle à l'ambition des principes, et pose brutalement le fait comme une barrière au droit. L'histoire faite réagit contre l'histoire qui veut *se faire* en résistant, au nom du réel, à la poussée de l'idéal. Sont-ce les sciences qui nous donneront ce que nous cherchons ici ? Sans doute, elles sont l'école de la critique et de la preuve. Mais, d'abord, cela est plutôt vrai de l'étude supérieure et personnelle des sciences où la science est une *recherche*, que de l'enseignement scientifique secondaire, où l'on n'expose que la science à peu près faite, et par suite sous une forme plutôt dogmatique. Et puis, dans leur positivité et leur spécialité même, les sciences enseignées au lycée restent bien étrangères aux problèmes qui agitent la conscience moderne et qui dominent la vie sociale.

Elles ne sont pas assez *humaines*. Elles laissent à la foi et à l'autorité le champ à peu près libre [1]. La classe de philosophie par l'ampleur des problèmes qu'on y étudie, par l'impossibilité où est le professeur sérieux d'y apporter une doctrine toute faite, impersonnelle et stéréotypée, par la faculté qu'a inversement l'élève d'y aborder des discussions pour lesquelles il n'est pas absolument désarmé, voilà donc le seul milieu vraiment propice au développement de la liberté de l'esprit. « Il est difficile qu'un sac vide se tienne debout, » a dit Franklin en parlant de l'homme sans capital. On peut l'entendre au moral et dire que des esprits sans philosophie, quel que soit leur savoir, sont voués à la dépendance et exposés à tous les entraînements du milieu social.

***

Je me résume. Je crois que, toute opinion mise de côté sur le régime de l' « égalité des sanctions », il se trouve réaliser tout autre chose que ce qu'on avait eu tout d'abord

1. Cf. Sorel, *La crise de la pensée catholique*, *Revue de Métaphysique et de Morale*. Sept. 1902 ; l'auteur fait voir que la pensée catholique s'est peu à peu accommodée de toutes les découvertes historiques ou physiques et d'une bonne partie de la méthode scientifique.

en vue. Je dis que, sous la forme absolue où il est établi, il risque d'aboutir à une dépopulation partielle des classes de philosophie ; est-ce donc là ce que l'on a voulu ? Je dis que ce danger résulte en partie de causes accessoires et tout extrinsèques contre lesquelles on peut réagir. Je pense enfin que dans l'intérêt des études secondaires, dans l'intérêt des écoles de droit et de médecine, dans l'intérêt supérieur enfin de la valeur sociale de l'enseignement universitaire, il serait possible, équitable et essentiel de prévenir les conséquences d'une situation qui fait passer la classe de philosophie d'une condition non pas privilégiée, mais simplement garantie, à une condition précaire et artificiellement désavantageuse.

Ce n'est pas ici le lieu d'examiner les moyens qui pourraient être proposés pour y parvenir. Pour le moment, commençons par compter sur nous-mêmes. Le régime nouveau, avons-nous dit, est celui d'une libre rivalité entre les divers enseignements ; au moment où l'on fait beaucoup de bruit autour de l'idée du Monopole de l'enseignement, il se trouve que, à l'intérieur de sa propre sphère, l'État a organisé la concurrence. Certes nous pouvons souhaiter qu'elle s'exerce dans des conditions qui ne nous soient pas par avance préjudiciables; mais il faut en tout cas nous placer courageusement en présence de la situation. Sans attendre aucun secours des circonstances extérieures, travaillons nous-mêmes à notre propre succès. A nous d'intéresser notre jeune auditoire, de nous faire de sérieuses et solides recrues, de détourner vers nous un bon courant d'élèves, en suscitant, par l'attrait même de l'enseignement, une tradition qui nous soit favorable.

Reconnaissons ici, que si nous avons à vaincre pour cela certains préjugés et certains obstacles extérieurs, nous avons cependant la partie belle, à ne considérer que notre tâche en elle-même. Dans un système où sur beaucoup de points l'enseignement va être très dispersé, le professeur de philosophie, plus peut-être que tout autre, conservera le caractère de professeur principal et dominera sa classe. Aucun enseignement plus que le sien, n'est, en outre, affranchi de ces nécessités qui pèsent tant sur quelques autres : étroitesse et minutie des programmes, surcharges imposées

à la mémoire, impersonnelles et fastidieuses écritures, grimoires grammaticaux ou algébriques dont il faut pourtant s'assurer la possession ; toutes ces pénibles et rocailleuses grimpées qu'il faut faire ailleurs pour s'assurer la jouissance tardive de quelque bel horizon lui sont à peu près épargnées. Ardu et austère parfois lui aussi, sans doute, il récompense du moins presque à chaque tournant du chemin. C'est le plus libre et le plus ouvert. Il s'adresse à tout l'homme, il est préparé par toute la vie, par toute l'expérience naissante du jeune étudiant, il reflète toute la vie et toute l'expérience de l'humanité. Il vient aussi de l'homme tout entier qui le donne et qui a la rare et incomparable joie d'y mettre sa marque personnelle et de pouvoir y faire passer toute son âme. Nous serions vraiment bien malheureux si dans ces conditions nous ne réussissions à attirer et à retenir auprès de nous un nombre respectable de bons esprits.

Un fait qui encourage notre espérance c'est le nombre presque exagéré, en égard à l'étroitesse des débouchés offerts, des jeunes gens qui, parmi ceux qui se vouent à l'enseignement, optent pour la philosophie. Il faut donc bien qu'elle offre à ceux qui en ont approché des attraits sur lesquels on peut compter. Ceux qui ont ainsi subi cette séduction sauront aussi l'exercer à leur tour. Les récents concours d'agrégation auxquels il nous a été donné d'assister, nous rassurent par le nombre des concurrents qui se présentent devant une porte si étroitement entrebâillée, et par la valeur de ceux qui réussissent à la franchir ou de ceux mêmes qui restent sur le seuil.

Sans donc perdre de vue des dangers très réels, loin de nous abandonner et de perdre confiance, nous pouvons en tirer occasion de reprendre une plus vive conscience de notre véritable force et de nos devoirs nouveaux, si nous commençons par bien nous persuader que tout d'abord « le salut est en nous ».

GUSTAVE BELOT.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES ET MODERNES EN ALLEMAGNE

D'APRÈS UNE PUBLICATION RÉCENTE [1]

I. — Langues anciennes.

Il y a deux ans, lorsque mon collègue M. Monceaux et moi nous fûmes chargés d'étudier l'enseignement des langues anciennes dans les pays étrangers d'après les documents figurant à l'Exposition Universelle, nous eûmes le regret de constater que la partie la plus intéressante de notre tâche se trouvait réduite à néant, l'Allemagne n'ayant rien exposé. La lacune que nous signalions alors vient d'être comblée grâce aux intéressantes observations que M. Henri Bornecque vient de rapporter de son voyage à travers les gymnases et réalgymnases allemands.

Un fait général domine toutes ces observations : l'enseignement du grec et du latin est en Allemagne scientifique, grammatical et historique, au lieu d'être moral et littéraire comme chez nous. On apprend le latin pour le savoir et pour connaître Rome, non pour se mettre en contact avec des idées et des sentiments éloquemment exprimés. De là vient que le choix des auteurs n'est pas le même que chez nous, faisant plus de place aux historiens, moins aux poètes et aux moralistes, — que l'explication a un caractère moins artistique, — qu'on préfère enfin les *extemporalia* aux versions et aux thèmes soigneusement ciselés.

En ce qui concerne le latin, M. Bornecque, sans être très enthousiaste de la prononciation allemande, y loue au moins l'emploi du c dur et du son *ou*, et surtout le respect de la quantité et de l'accentuation. Il décrit ensuite les exercices très ingénieux, très patiemment répétés, qui servent à graver dans l'esprit des écoliers les formes grammaticales et les mots du vocabulaire. Il insiste sur le grand nombre de connaissances historiques et archéologiques que suppose le commentaire des explications d'auteurs.

1. *L'Enseignement des Langues anciennes et modernes dans l'Enseignement secondaire des garçons en Allemagne*, par Henri Bornecque (Publication de l'*Office d'informations et d'études*, Ministère de l'Instruction publique). En vente à la Librairie Armand Colin.

Pour le grec, M. Bornecque juge assez sévèrement certains détails de la prononciation allemande (λύειν, luaïn, βασιλεύς, basiloïs), et principalement il ne croit pas qu'on doive passer autant de temps à faire apprendre les règles de l'accentuation; par contre, il loue l'habitude de prononcer le χ comme *ch*. La grammaire lui semble enseignée d'une façon plus scientifique qu'en France, peut-être un peu trop minutieuse. La méthode d'explication et de commentaire est la même que pour les textes latins.

Des listes de textes expliqués, de sujets de devoirs, enfin quelques reproductions de copies d'élèves, complètent cette étude très documentée, très précise, faite dans un esprit d'intelligente et libre curiosité, sans engouement servile comme sans dénigrement systématique. A l'heure actuelle surtout, où notre enseignement gréco-latin se modifie en même temps que tout notre système scolaire, il y a profit, il y a urgence même à savoir ce qui se fait à côté de nous : on n'en saurait être instruit plus sûrement ni plus clairement que par le rapport de M. Bornecque.

RENÉ PICHON.

II. — Langues modernes.

Au mois de mai dernier, je rencontrai à Breslau, à l'occasion du Congrès des Néophilologues, un jeune collègue français, M. Bornecque, maître de conférences à l'Université de Lille. Quand on est à trois cents lieues de la France, c'est une bonne fortune que la rencontre d'un compatriote. Nous devînmes vite amis, d'autant qu'une tâche commune nous amenait en Allemagne tous deux. M. Bornecque était à ce moment chargé, en vertu d'une mission officielle, d'étudier l'organisation des gymnases allemands, non seulement en ce qui concerne l'enseignement des langues anciennes, mais encore celui des langues vivantes. Deux ans auparavant déjà, à l'occasion d'un voyage de récitations et de conférences, il avait visité un peu partout, en Allemagne, un grand nombre d'établissements; cette fois, il s'était attaché plus particulièrement aux gymnases de la Prusse et de la Bavière. C'est donc le résultat de ses observations que M. Bornecque nous présente aujourd'hui.

Son petit livre offre donc l'intérêt des choses vues et vécues. Ce ne sont pas les programmes que nous y trouvons avec une sèche énumération de documents administratifs et de renseignements statistiques, mais ce qui vaut mieux, la façon dont les programmes sont compris et appliqués.

Dès ses premières visites dans les classes, l'auteur a été frappé de

l'admirable unité qui, de haut en bas, règne dans l'enseignement allemand et qui fait sa solidité. Le gymnase, qui ne commence qu'en *Sexta*, est la continuation logique de l'école primaire; l'adaptation des deux enseignements, la pénétration, comme on dirait chez nous, est parfaite. La même unité règne dans les programmes, dont toutes les matières sont intimement liées; il y a unité encore dans les efforts des professeurs appartenant à un même enseignement; il y a unité enfin dans la direction pédagogique et morale de chaque classe, grâce à l'institution de l'*Ordinarius* et du *Klassenbuch*. Ces deux termes ont besoin d'une courte explication.

L'*Ordinarius* ou professeur principal est investi d'attributions particulières qui en font le chef de la classe et, dans une certaine mesure, le *primus inter pares* de ses collègues. C'est lui qui surveille la répartition des devoirs entre les différents jours de la semaine, c'est à lui qu'on rend compte des punitions infligées. C'est lui enfin qui est le père de famille, le *tutor*, comme disent les Anglais, qui doit s'attacher à connaître aussi exactement que possible, chaque enfant, son caractère, ses aptitudes et ses progrès : cette tâche lui est facilitée par le *Klassenbuch*, le « journal » de la classe, où chaque professeur inscrit au jour le jour l'emploi qu'il a fait des heures d'enseignement ainsi que les notes méritées par chaque élève. C'est donc un dossier très complet de la classe qu'à toute heure il a sous la main.

D'ailleurs, l'institution de l'*Ordinarius*, qui serait utile partout, est absolument indispensable en Allemagne, d'abord parce que l'enseignement y est partagé entre plus de professeurs que chez nous, ensuite, parce que le rôle dévolu aux exercices de la classe est beaucoup plus important chez nos voisins que dans nos lycées et collèges. Tandis que chez nous les heures d'enseignement sont en grande partie consacrées au contrôle du travail fait par les élèves à l'étude ou à la maison, en Allemagne, c'est vraiment en classe que les élèves apprennent; les leçons sont sues avant d'être apprises, tant elles sont minutieusement expliquées; les devoirs ne sont qu'une répétition, une application ou un corollaire direct de ce qui a été vu en classe.

En effet, chez nos voisins, la méthode d'enseignement est celle de l'accouchement socratique; le rôle principal est joué par les élèves; c'est avec le concours de la classe entière, sans cesse tenue en éveil par des questions s'adressant tantôt à un enfant, tantôt à un autre, tantôt à une travée, tantôt à tous les bancs, que les notions s'élaborent et que les connaissances s'affermissent.

C'est, on le voit, tout un art que de diriger une classe de cette manière, mais cette façon de faire suppose plusieurs conditions : d'abord, l'élimination rigoureuse, à la fin de chaque année, des

paresseux et des incapables. La décision prise à cet égard par le Conseil des professeurs est irrévocable; les influences les plus hautes seraient impuissantes à l'annuler. D'ailleurs, c'est le devoir strict du professeur de ne point laisser se former de queue au cours de l'année; il s'occupe de tous à la fois, en tenant les moins éveillés au-dessus de leur tâche, en leur mâchant, pour ainsi dire, la besogne, en les faisant avancer sur un terrain connu, en revisant à chaque pas les connaissances acquises; enfin, en rendant, comme nous l'avons fait voir, la classe aussi vivante que possible.

Un enseignement ainsi compris est fatigant, cela va sans dire, pour le maître autant que pour les élèves; aussi les classes ne durent-elles que de 45 à 55 minutes. Au bout de ce temps, après quelques instants de récréation, un nouveau maître survient; l'attention reposée est dirigée facilement sur de nouvelles matières; il opère avec des troupes fraîches.

Tout ce qui précède est le résumé du premier chapitre du travail de M. Bornecque : il est intitulé « Considérations générales ». Je passe le chapitre II sur les langues anciennes, qu'une plume plus compétente que la mienne expose ici avec plus d'autorité et j'arrive à la dernière partie traitant des langues vivantes.

Tout récemment un collègue m'aborda, me disant : « Quelle singulière idée nous avons tout de même en France d'importer chez nous la méthode directe, au moment où les Allemands l'ont condamnée comme stérile et n'en veulent plus ! » Le livre de M. Bornecque vient à point pour réfuter cette erreur. Non seulement les collègues allemands ne sont pas revenus de la méthode directe, mais d'année en année elle fait parmi eux des adeptes nouveaux. Je pourrais rappeler les observations personnelles que j'ai rapportées des Congrès de Leipzig et de Breslau. Je préfère laisser la parole à M. Bornecque, qui, hostile lui-même à la méthode nouvelle lors de son premier voyage (je tiens cette confidence de lui-même), ne tarda pas à être converti par les résultats qu'il constata. Dans toutes les classes où la méthode directe était employée, lorsque, sur la prière du professeur, il adressait la parole aux élèves en français, sept fois sur dix il était compris et les doigts se levaient nombreux pour répondre à ses questions; les mêmes élèves lisent et comprennent des ouvrages relativement difficiles, comme le *Cid* et *Britannicus*. Enfin, ils écrivent facilement et correctement, ainsi qu'en témoignent les devoirs recueillis par M. Bornecque et figurant dans l'Appendice de son livre. Ce sont des travaux faits séance tenante, en classe, sans aucun secours, et qui dénotent une parfaite connaissance non seulement du vocabulaire, mais encore de la grammaire. Ce dernier point est à retenir.

Maintenant, quelles sont les conclusions de ce petit tableau *de*

Moribus Germanorum? car M. Bornecque n'a eu garde d'oublier les conclusions. On devine aisément qu'il conseille de prendre à l'enseignement de nos voisins tout ce qui est bon, et, peu s'en faut, il trouve que tout y est bon à prendre.

Sur certains points, les réformes qu'il souhaitait sont d'ores et déjà réalisées : c'est ainsi que les classes sont réduites à une heure et que certains maîtres, jusqu'ici attachés à une classe unique, sont appelés à distribuer leur enseignement dans d'autres classes. Cette dernière mesure, il faut l'avouer, est l'objet de vives critiques, parce que, dit-on, elle morcelle l'enseignement; mais ne serait-ce pas précisément le cas, pour rendre à la classe son unité morale et pédagogique, de recourir à l'institution de l'*Ordinarius?* Cette organisation existe au collège Chaptal et y donne d'excellents résultats. Quant au Journal de classe, dont le professeur, directeur des études, serait le dépositaire, il aurait l'avantage de constituer sur chaque élève un dossier détaillé et complet, qui rendrait inutile cette formalité dérisoire qui s'appelle chez nous l'examen de passage. Quel besoin y a-t-il d'examiner un élève sur lequel chaque professeur a une opinion faite d'avance? Sur ce point tout le monde est d'accord avec M. Bornecque et on lui sait gré de parler si courageusement.

Enfin, quelle objection sérieuse peut-on faire à l'auteur, lorsqu'il demande la modification du rôle actuel de la classe et de l'étude? lorsqu'il demande que les classes soient rendues plus vivantes et que, au lieu d'être des séances de corrections de devoirs, elles soient plus spécialement employées à l'acquisition des connaissances? Cette façon nouvelle de concevoir l'enseignement amènerait la réduction des heures d'études à trois ou quatre au maximum. Ce serait autant de temps de gagné pour la gymnastique, les promenades et les lectures personnelles. Nos élèves barbouilleraient un peu moins de papier et leur santé physique et intellectuelle ne s'en trouverait que mieux. — C'est parler d'or. Espérons que dans notre pays de bon sens, la raison finira par avoir raison sur ce point comme sur tant d'autres.

CHARLES SCHWEITZER.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Littérature japonaise, par **W. G. Aston**. Librairie Armand Colin, 1902, in-8°.

On lira avec curiosité la traduction que M. Henry D. Davray a faite de l'ouvrage de W. G. Aston sur la littérature japonaise. Je suppose du moins que, pour beaucoup de lecteurs comme pour moi, le sujet sera nouveau. Un assez grand nombre d'analyses et d'extraits permet de se faire une idée de la couleur et de la valeur des principaux ouvrages dont M. Aston nous parle. On a l'impression très nette que le développement de la littérature japonaise, jusqu'en 1868, est une lutte perpétuelle de la tradition japonaise et de l'influence chinoise, qui ont tour à tour leurs périodes d'éclat et d'affaiblissement : encore faut-il remarquer que les réactions japonaises retiennent toujours beaucoup de la Chine. Un troisième facteur est à signaler dans le domaine de la spéculation et de la religion, c'est le bouddhisme, qui fait échec à la fois au rationalisme chinois et au sintoïsme japonais, et a fini par absorber à peu près ce dernier. Depuis 1868 nouveau spectacle : le Japon s'est mis à l'École de l'Europe. Dickens, Tennyson, Shakespeare, *Télémaque*, *Don Quichotte* et *Robinson Crusoë* ont été traduits en japonais. On lit à Tokio les *Trois Mousquetaires* et Jules Verne. Zola y a des admirateurs. Et il s'est rencontré un poète pour mettre en japonais une pièce de notre Charles d'Orléans. M. Aston pense que la religion chrétienne entrera à la suite de la littérature, de la science et de l'industrie européennes. Il n'en apporte pas de raisons bien fortes, et l'esprit pratique des Japonais donne plutôt lieu de croire qu'ils s'assimileront des éléments chrétiens sans prendre le cadre religieux du christianisme. Les extraits de M. Aston donnent lieu parfois à des rapprochements curieux avec nos littératures européennes. Dans le *Hôziôki* écrit en 1212, voici un tableau d'une peste à placer à côté des morceaux fameux de Thucydide et de Boccace. Le *Tzouré-dzouré-gousa* de Kenkô (XIVe siècle) nous offre des réflexions qui rappellent les idées de Pascal sur la machine et l'utilité de la plier aux attitudes de la dévotion. C'est encore à Pascal que fait songer Motoôri (XVIIIe siècle) quand pour défendre les absurdités du sintoïsme, il nous dit qu'elles prouvent la vérité de cette religion : « car qui aurait voulu s'écarter de son chemin pour inventer une histoire aussi ridicule et improbable, si ce n'était vrai? » Ekiken (XVIIe siècle) a des idées pédagogiques qu'on retrouve dans l'*Émile*, et Rousseau lui eût volontiers confié sa Sophie à instruire. Il eût applaudi à sa théorie du plaisir. Au XVIIe siècle aussi, Saïkakou écrit une nouvelle sur le thème d'*Enoch Arden* et de *Jacques Damour*. Au XIXe siècle, on retrouvera dans le romancier Bakin que

La valeur n'attend pas le nombre des années,

tandis que certains passages du *Hizakourighé* de Samba sonneront à nos oreilles comme la conversation des Syracusaines de Théocrite. Ces rencontres d'idées et d'art sont en dehors de tout soupçon d'imitation, et prou-

vent que, malgré les singularités de son goût et de sa morale, cet étrange Japon a plus d'humanité que M. Aston en certains endroits ne l'admet. Il me paraît d'ailleurs considérer d'une façon trop absolue l'art européen, la composition européenne, le style européen (ou anglais) comme l'idéal auquel il faut que les Japonais s'appliquent : autant vaudrait les réduire à la peinture à l'huile et leur proposer de concourir pour le prix de Rome. Enfin ce livre rectifie et complète l'impression que nos voyageurs et écrivains nous donnent du Japon. Il sera bon à lire après *Madame Chrysanthème*.

Le sonnet en Italie et en France au XVIe siècle. Essai de bibliographie comparée par **Hugues Vaganay**, bibliothécaire. (Fascicule I, Bibliothèque des Facultés catholiques de Lyon). Lyon, au siège des Facultés catholiques, in-8°, 1902.

Une bonne histoire du sonnet au XVIe siècle serait grandement désirable. Une bibliographie du sonnet en est la base nécessaire : c'est cette base que M. Vaganay s'est attaché avec beaucoup de conscience à constituer. Il a dressé la bibliographie des sonnets italiens et des sonnets français : le premier fascicule nous conduit jusqu'à l'an 1565. Du Bellay, dans une *Epistre au lecteur* en tête de l'*Olive*, donnait à Mellin de Saint-Gelais, sans être pourtant trop affirmatif, l'honneur d'avoir importé le sonnet italien en France. C'était une erreur. Dès 1529, Marot avait composé une épigramme en forme de sonnet, « Pour le may planté par les imprimeurs de Lyon devant le logis du seigneur Trivulce. » On a encore de lui un autre sonnet daté (1536). Les six sonnets qu'il traduisit de Pétrarque ne parurent qu'en 1545, après sa mort. Mais déjà Mellin de Saint-Gelais avait recueilli le genre : M. Vaganay cite de lui un sonnet daté de 1544.

Paul Perdrizet. — Ronsard et la Réforme. Paris, librairie Fischbacher, in-8°, 1902.

Dans cet intéressant et consciencieux mémoire, M. Paul Perdrizet a bien montré le caractère et l'importance de l'attitude de Ronsard à l'égard des protestants. Dans l'explication de cette attitude, je ne mettrais pas toutes les raisons sur le même plan, et je donnerais à quelques-unes une couleur un peu différente. Le patriotisme et l'intérêt me paraissent les mobiles profonds de Ronsard : horreur de la guerre civile où la France se ruine, dévouement d'un petit gentilhomme poète qui ne subsiste que par la bonté des rois, sans terres, ni alliance, ni subsistance aucune hors de la faveur royale. L'humanisme fournit les beaux lieux communs dont s'étoffent et se pavoisent ces sentiments primitifs : idée d'un État pacifique et bien ordonné, idée d'un Empire bienfaisant que décorent des poètes bien payés, etc. Mais ces mouvements de cœur et d'imagination ne peuvent naître que dans une âme où la vie religieuse est affaiblie. Les arguments de Ronsard contre l'hérésie sont des arguments extérieurs qui impliquent un refus d'examiner les questions théologiques. Et ce refus n'est possible, dans un esprit cultivé, que quand ces questions ne sont plus pour lui les questions vitales. Déjà pour Ronsard la religion n'est plus, à son insu, qu'une forme extérieure, une cérémonie habituelle que recommandent l'usage des ancêtres et la loi du royaume, une partie des convenances et des institutions : la vie de sa conscience n'est plus là, ne s'y alimente plus. Et ici l'humanisme reprend une place prépondérante : la philosophie rationnelle des anciens tend à se substituer chez Ronsard à la religion chrétienne comme directrice de la vie et éducatrice de la conscience. Le *De Officiis* remplace en réalité l'*Évangile*. Ronsard est catholique pour les mêmes raisons que Montaigne. Je dirais presque que ce qui le fait catholique ardent, c'est de n'être pas, au fond, très chrétien.

Roger de Goelj. — Le rythmique du combat du Cid contre les Mores : le Cid de Pierre Corneille. Paris et Bruxelles, 1902, gr. in-8°.

« L'analyse du récit du combat du Cid contre les Mores montre : 1° qu'il y a imitation du flux, de la mer étale et du reflux; 2° que cette imitation est obtenue : *a*) dans chaque vers par la disposition des éléments rythmiques, *b*) dans la suite des vers par l'ordre des idées..... Notre raisonnement est simpliste : Corneille connaît le rythme de la vague de marée; ce rythme ne pouvait pas s'apprendre dans les livres, donc Corneille l'a appris à la mer. » Voilà une découverte! Certainement, les bourgeois de la rue Saint-Denis qui soutenaient le *Cid* contre les doctes ne se doutaient pas qu'ils applaudissaient le rythme de la vague de marée.

Étude sur la littérature comparée de la France et de l'Angleterre à la fin du XVIIe siècle. **Lafosse, Otway, Saint-Réal.** Origine et transformations d'un thème tragique, par **Alfred Johnson,** A. B. Thèse présentée pour le doctorat de l'Université de Paris (Lettres). Paris, librairie Hachette et Cie, in-8°, 1901.

Utile et consciencieux travail fait par un étranger qui aspirait au doctorat de l'Université de Paris. Nombre de nos candidats au doctorat ès lettres pourraient y apprendre ce que c'est que recueillir les matériaux d'une thèse de littérature, et ne pas plaindre sa peine pour mettre une information exacte et complète à la base d'une étude critique. M. Johnson a le premier signalé une traduction anglaise de la *Conjuration des Espagnols contre Venise* qui a servi à Otway (quoique d'ailleurs il sût le français). Voltaire et La Harpe avaient émis l'opinion que Lafosse avait connu la *Venise sauvée* d'Otway; la minutieuse comparaison des deux pièces que M. Johnson nous présente ne permet plus guère d'en douter. Mais comment cette connaissance a-t-elle été possible à l'auteur français? Voilà le problème que l'on n'a pas encore éclairci. Lafosse savait-il l'anglais? Avait-il accompagné son oncle le peintre qui travailla à Londres? Étudia-t-il à Oxford, comme le dit le traducteur anglais de *Manlius?* Se fit-il une traduction italienne de la *Venise sauvée*, assez tôt pour que Lafosse en eût connaissance? Ce point reste obscur, et c'est fâcheux. Ces influences internationales restent toujours conjecturales, en dépit de toutes les analogies, quand on n'en peut tracer la voie. Le travail de M. Johnson n'est pas sans avoir d'assez graves défauts. D'abord il est encombré de choses inutiles, surtout dans les appendices. Il est assez mal composé. La bibliographie est un trompe-l'œil; elle est surchargée de mentions oiseuses ou inutilisables. On dirait que M. Johnson s'imagine que dresser la bibliographie d'un sujet, c'est donner la liste de tous les livres dont on s'est servi. Que viennent faire ici la *Bibliothèque d'Antoine du Verdier, seigneur de Vauprivas?* et la *Comédie humaine* de Balzac? Et Littré, *Dictionnaire de la langue française?* Et Giguet, *Œuvres complètes d'Homère?* Et Nisard, *Collection des auteurs latins?* C'est comme cela qu'on fait une bibliographie de 46 pages, confuse, où le lecteur se noie : là où 5 pages d'indication choisies et classées eussent rendu un vrai service. Enfin très insuffisant est le dernier chapitre : « Évolution du thème de *Venise préservée* et de *Manlius* dans d'autres pièces françaises. » M. Johnson n'étudie que *Rome sauvée* de Voltaire, et *Patrie* de Sardou. En réalité, la transformation du thème après *Manlius* reste à exposer. Il eût fallu montrer ce que le thème de *Venise sauvée* et de *Manlius* avait de propre et de nouveau. Ce n'est pas la conjuration, à coup sûr. C'est, à mon avis, et du moins pour la France, la victoire de la sensibilité féminine sur

l'honneur masculin, la parole jurée, l'amitié, en un mot sur tous les motifs héroïques de la dureté antique. Voilà ce que *Manlius* introduit avec éclat : la défaillance attendrissante d'un homme dont l'amour — même légitime — d'une femme — même mue par de pures affections — fait un traître. *Manlius* est la contrepartie d'*Horace* et de *Cinna*. Et c'est autre chose aussi que Racine. C'est à vrai dire la tragédie du XVIIIe siècle qui commence. Si M. Johnson ne voulait pas se borner aux imitations directes et conscientes d'*Otway* et de *Lafosse*, il devait suivre la fortune de l'idée nouvelle : la femme, avec ses sentiments, faisant écrouler les combinaisons de la vertu, de la politique ou de l'ambition viriles, et, en toute inconscience et candeur, conduisant l'homme aux lâchetés, aux trahisons, à la ruine totale. *Patrie*, qui ne doit rien du reste à *Venise sauvée* et à *Manlius*, n'est qu'une des récentes transformations du thème abstrait : pourquoi choisir ce seul anneau d'une longue chaîne?

Moïse Cagnac. — Fénelon. Lettres de direction. Préface de **M. René Doumic.** Paris, librairie Ch. Poussielgue, 1902, in-12.

On ne connaît pas Fénelon, si l'on n'a pas lu ses lettres de direction. Il n'est pas besoin d'y chercher une instruction édifiante : l'intérêt psychologique, historique et littéraire suffit à en recommander la lecture. Mais elles sont bien nombreuses, et éparses dans de gros volumes d'œuvres complètes : l'abbé Cagnac a donc bien fait d'en choisir une centaine qui forment un recueil accessible et portatif où Fénelon se caractérise bien.

L'abbé Émile Deberre, docteur ès lettres. — **La vie littéraire à Dijon au XVIIIe siècle**, d'après des documents nouveaux. Paris, Alphonse Picard et fils, 1902, in-8°.

Le travail de l'abbé Deberre continue celui de M. Jacquet qui a paru il y a un certain nombre d'années (*La vie littéraire dans une ville de province sous Louis XIV*). Utilisant surtout des documents locaux (Archives départementales de la Côte-d'Or, manuscrits de la Bibliothèque de Dijon, manuscrits tirés de collections privées), M. l'abbé Deberre étudie d'abord ce que furent l'instruction et l'éducation à Dijon au XVIIIe siècle; et il nous donne des détails sur l'histoire du fameux collège des Godrans, sous et après les Jésuites. Puis il passe en revue les principaux lettrés, érudits et savants qui ont illustré ou honoré Dijon; il nous fait connaître leurs travaux en littérature, histoire et sciences. A l'occasion des sciences, il nous présente les deux grandes sociétés scientifiques de la ville, l'Académie de Dijon et la société de Ruffey, concurrentes d'abord, et ensuite réunies. L'ouvrage est exact, dense et instructif. L'appendice est très intéressant : il contient un mémoire de Clément sur le rétablissement du Collège des Godrans, après l'expulsion des Jésuites, où l'on sent de façon très nette la lecture de l'*Émile;* quelques lettres inédites de Voltaire et du Président de Brosses, et enfin une rédaction inédite du *Discours* de Buffon *sur le style*, qui s'intercale entre le premier texte publié par M. Nadault de Buffon et le texte définitif. On voit que ce n'est que dans ce dernier qu'apparaît le mot fameux qui, pour bien des gens, représente toute la pièce : « Le style est l'homme même. » Le livre de l'abbé Deberre est donc un fort estimable travail, comme il serait à désirer qu'on en eût beaucoup sur nos grands centres provinciaux. Je ne sais pourtant s'il tient suffisamment la promesse de son titre. M. Deberre étudie quelques hommes et quelques cercles : il ne nous dit pas, il n'a pas fait effort pour découvrir ce que fut la vie littéraire à Dijon au XVIIIe siècle. A côté de ces hommes, en dehors de ces cercles, on lisait, on suivait de

plus ou moins loin le mouvement littéraire de Paris. Au lieu de se borner à nous entretenir des gens qui furent ou prétendirent à être auteurs, j'aimerais qu'on nous parlât du public qui n'écrit pas, qui ne fait pas profession de littérature et de science, qu'on me dît quelle est la vie intellectuelle de ce public : quelle place fait-il dans ses préoccupations, dans ses amusements, à la littérature, aux sciences? Que lit-il ? Quelles idées tire-t-il des livres? Comment influent-elles sur les mœurs, sur la vie sociale ? Y a-t-il une culture locale indépendante et différente de celle qui s'observe alors à Paris? Quelle est la diffusion et la pénétration de la littérature et de la philosophie qui viennent de Paris? Comment sont composées les bibliothèques de magistrat, de bourgeois, de ceux qui ne sont point exceptionnellement érudits et peuvent représenter leur classe? Jusqu'à quel point, en descendant vers le peuple, trouve-t-on une vie intellectuelle, lit-on et possède-t-on des livres ? J'aimerais qu'on répondît à ces questions, auxquelles les archives locales, publiques ou privées, peuvent donner des solutions plus ou moins complètes. Après un certain nombre d'enquêtes de ce genre, on entreverrait un peu mieux la solution du problème que l'on considère un peu trop aisément aujourd'hui comme résolu en un sens ou en l'autre : quelle est la part à faire à la littérature et à la philosophie dans la Révolution française ? Même pour les personnes et les cercles dont il s'occupe, l'abbé Deberre n'a pas assez nettement et fortement marqué le rapport de l'érudition dijonnaise au mouvement général de l'esprit français : il a cependant là-dessus de bonnes remarques qu'il ne faudrait que grouper et approfondir. Tout d'abord ce dix-huitième siècle dijonnais continue le dix-septième siècle français, cette partie du dix-septième siècle français qui elle-même était le prolongement du seizième : plus de curiosité que de goût, humanisme obstiné, érudition vaste et un peu lourde ; ces contemporains de Voltaire et de Rousseau sont tout près d'Étienne Pasquier et du président Fauchet. Malgré les doléances d'un des morceaux recueillis par M. Deberre, ils n'ont guère été touchés par la frivolité légère du XVIIIe siècle parisien, et l'esprit « encyclopédique » leur est étranger, pour ne pas dire odieux. Ils ressemblent, avec un peu plus de lourdeur massive (ce sont des Bourguignons robustes, et non de vifs Gascons), ils ressemblent au président de Montesquieu, lorsqu'il n'avait pas encore quitté sa province, et dissertait pour l'Académie bordelaise sur les glandes rénales ou la cause de l'écho. Souvent peu religieux, et d'esprit libéral, ils sont respectueux de la royauté, de l'Église, de tous les pouvoirs, attachés aux privilèges de leurs ordres, ni révolutionnaires, ni polémistes, et contents d'avoir leur franc parler chez eux, entre amis, à huis clos : peu au-delà de Gui Patin, en somme, ou de La Bruyère. Sur un seul point, le mouvement du siècle les entraîne : ils ont le goût des sciences, surtout des sciences physiques et naturelles. Et il m'apparaît bien que c'est par la culture scientifique que se prépare en eux la réforme des croyances et des institutions. Ils donnent nettement un démenti à Taine qui attribue la Révolution à l'esprit oratoire et classique. Par l'humanisme et la rhétorique, nos Bourguignons sont les moins révolutionnaires des hommes. C'est vraiment l'observation scientifique et les sciences qui les relient à l'ordre moderne de la société. Peut-être cette remarque serait-elle à généraliser.

Gustave Michaut. — La comtesse de Bonneval (Lettres du XVIIIe siècle (collection Minerva). Paris, Albert Fontemoing, 1903.

Jolie et touchante figure que cette comtesse de Bonneval, née Biron, mariée dix jours et veuve pendant 24 ans (non 34 comme le dit M. Michaut par inadvertance, 1717-41), veuve d'un mari qui n'était pas mort. Ce

mari, le fameux aventurier qui déserte le service de France, puis le service d'Autriche, et finit par mourir pacha et musulman, est, avec son esprit et ses talents, un des plus méprisables exemplaires de la noblesse française, dont il rassemble tous les vices en lui. L'infatigable M. Michaut a cru avec raison qu'une nouvelle édition de ces lettres, en meilleur ordre et plus correcte (il reste encore à faire), serait bien reçue. La comtesse de Bonneval a la grâce des amours mal payés; elle trouve des réflexions délicates; elle a un joli style sans façon. Mais surtout — et cela fait le petit, mais réel intérêt général de la publication — c'est une femme *sensible*, et ces lettres sont un document à ajouter à ceux que j'ai employés dans la recherche que j'ai faite des origines de la sensibilité du XVIIIe siècle (*Nivelle de la Chaussée et la Comédie larmoyante*).

J.-J. Rousseau et Henriette, jeune Parisienne inconnue. Manuscrit inédit du XVIIIe siècle, publié par **H. Buffenoir**. Paris, librairie Henri Leclerc, 1902, in-8°.

Le manuscrit que publie M. Buffenoir vient de M. Monmerqué. Deux des lettres de Rousseau figurent dans sa *Correspondance* générale; la troisième, les lettres et le récit d'Henriette étaient inconnus. Henriette est une de ces femmes qui, détachées de la religion, continuaient d'avoir besoin d'un directeur, et s'adressaient à Rousseau. La défiance maladive du citoyen de Genève a écourté une correspondance qui, d'après l'analyse que cette fille mûre et triste fait de son âme et de sa vie, promettait d'être intéressante. Probablement après la mort de Rousseau, Henriette songea à publier la relation et les pièces de cette correspondance. Il ne semble pas que ce dessein ait abouti, et il faut remercier M. Buffenoir d'avoir publié ce curieux document.

Mémoires d'Aimée de Coigny. Introduction et notes par **Étienne Lamy**, avec un portrait en héliogravure. Paris, Calmann-Lévy, in-8°, 1902.

Il y a peut-être dans ce volume un peu plus de *truquage* qu'il ne faudrait. Une introduction de 146 pages, un appendice de 39 pages, et entre les deux un texte de 104 pages, voilà comment on a fait des courts mémoires de Madame de Coigny un volume in-8°. A vrai dire, l'introduction double l'ouvrage original, dont elle extrait et reproduit les principaux passages : on n'avait besoin que des renseignements sur l'origine du manuscrit, et de quelques indications biographiques qui trouveraient place dans des notes. De plus cette introduction, comme les notes qui accompagnent le texte, est trop souvent inspirée d'un esprit de parti qui la fait tourner en plaidoyer ou en satire. La pauvre philosophie du XVIIIe siècle a bon dos : c'est elle qui a gâté les mœurs des grandes dames et des beaux seigneurs. Il faudrait renoncer à servir de pareilles assertions dans un ouvrage sérieux. Mais j'arrive à Aimée de Coigny et à ses Mémoires. On sait que toute jeune femme, mariée au duc de Fleury, elle a inspiré à André Chénier sa « Jeune captive ». Elle eut ensuite bien des aventures, où elle laissa beaucoup de sa réputation. A lire ses Mémoires, malheureusement inachevés, on s'imaginerait que c'est cette petite tête de femme légère qui a dressé le plan et dirigé l'affaire de la Restauration. Aimée médite avec son dernier amant Boisgelin le retour des Bourbons et gagne Talleyrand à cette idée. Ne nous hâtons pas trop de crier au mensonge, à la vanité. Il dut y avoir, après le désastre de Russie, un nombre considérable de petits cercles où de pareilles idées purent éclore; il se forma sans doute quantité d'intrigues du genre de celle-ci ; et c'est de ces innombrables et invisibles agitations que la confiance

de marcher dut se communiquer aux hommes historiques. On admirera aussi la gravité politique de cette ancienne jolie femme qui n'avait pas su gouverner sa propre vie. Elle avait probablement entendu causer beaucoup d'hommes intelligents : mais elle les avait bien compris. Tout en détestant la Révolution, elle se l'explique, elle en voit la nécessité et la justice idéale, elle ne veut pas la détruire ni la biffer de l'histoire. Elle juge sévèrement, mais avec bien du sens, Napoléon, son œuvre et son pouvoir. Ce qu'elle écrit est un document intéressant sur l'état d'esprit de certaines sociétés où des nobles modérés et des fonctionnaires dégoûtés de l'empereur élaboraient un royalisme constitutionnel. La femme, et la jolie femme, se retrouve dans certains portraits, assez malins et cruels, comme celui de Madame de Laval. Ainsi ce petit volume de souvenirs, soufflé en in-8°, vaut la peine d'être lu, et d'être conservé.

Urbain Mengin. — L'Italie des romantiques. Paris, libr. Plon, 1902, in-8°.

Six articles sur Chateaubriand et Mme de Staël, Lamartine, Byron, Keats, Shelley, Musset, six articles sans liaison, agréables et légers, voilà le livre de M. Mengin, qui ne répond pas à l'idée de son titre. Du reste, ni méthode ni critique : aversion de l'érudition et dédain de tout ce qu'on doit savoir et prendre la peine d'apprendre, pour traiter sérieusement un sujet. Un livre où l'on prétend étudier Mme de Staël sans avoir regardé l'ouvrage de Lady Blennerhassett, où l'on parle de Lamartine sans connaître Reyssié, de Pomairols, Deschanel, Zyromski, est jugé. C'est un livre inutile. M. Mengin n'apprendra rien aux gens informés. Aux autres, il insinuera quelques erreurs, des conjectures insuffisamment étudiées et inexactes. Et c'est une thèse de doctorat, cela! N'importe : on ne doit pas se lasser de dénoncer de pareils travaux, qui gâchent les sujets et qui entretiennent les plus détestables habitudes dans la critique et l'histoire littéraire.

La vie d'un poète. Essai sur **Lenau**, par **Jacques Saly-Stern.** Paris, Calmann-Lévy, 1902, in-18.

Biographie intéressante, fournie de lettres du poète et de témoignages de ses amis et parents ; il est fâcheux que M. Saly-Stern n'ait pas suivi assez rigoureusement l'ordre de la chronologie, et ait découpé un peu artificiellement son personnage.

Tristan Legay. — Victor Hugo jugé par son siècle. Édition de la Plume, 1902, in-12.

M. Tristan Legay apporte son hommage à Victor-Hugo; il immole à son dieu tous les malveillants qui ont osé le blasphémer; et la critique, à ses yeux, est malveillance et blasphème. Le livre est d'un journaliste et d'un polémiste. Il n'en est pas moins fort curieux et fort utile. A défaut d'une méthode exacte et méticuleuse et d'une impartialité calme d'historien (pourquoi dire partout *Zoïle*, au lieu de : *M. Biré*, surtout quand on a la chance de le rectifier?), on trouvera dans les études de M. Tristan Legay une masse de documents intéressants, un défilé amusant et instructif de jugements hostiles, enthousiastes, contradictoires, baroques, auxquels l'énormité de l'œuvre d'Hugo et sa longue activité ont donné lieu. L'essai sur *Victor Hugo à l'Académie*, qui d'ailleurs occupe les deux tiers du volume, prend surtout une grande valeur par les nombreux articles de journal et de revue que M. Tristan Legay a exhumés et qui nous rendent, en sa virulence, la polémique des classiques; c'est un chapitre important d'histoire littéraire dont la curiosité de M. Legay nous fournit les matériaux.

Raffaelo Barbiera. — La principessa Belgiojosa, i sui amici e nemici, il suo tempo. Da memorie mondane inedito rare e da archivi segreti di stato. Milano, 1902, in-16.

Le nom de la princesse Belgiojoso est inséparable de l'histoire de l'unité italienne : c'est ce qui explique le style patriotiquement romantique, enthousiaste et vibrant, dont M. Barbiera a écrit cette biographie. Elle est du reste intéressante et curieuse, et le serait davantage si l'auteur s'était moins fait l'avocat de son héroïne. La princesse Belgiojoso a vécu longtemps à Paris; elle a eu un rôle, sinon dans la littérature française, du moins dans la vie de plusieurs littérateurs. Chez elle ont passé Thiers, Musset, Hugo, Dumas. Elle a inspiré de la dévotion à Mignet et de la reconnaissance à Augustin Thierry. Elle fut en rivalité d'ambition féminine avec Mme de Girardin. M. Barbiera éclaire ainsi quelques coins de la société française sous Louis-Philippe; il connaît et utilise les principaux documents français, sans rien ajouter d'ailleurs d'appréciable à ce qui était déjà connu. Mais les matériaux sont classés et employés avec intelligence, en cinq ou six chapitres agréables.

Le duc de Broglie, 1821-1901, par **Gustave Fagniez**, membre de l'Institut. Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16.

Éloge académique, oraison funèbre, c'est tout un, au regard de la vérité historique. Encore serais-je tenté de donner plus de crédit à l'oraison funèbre, où le prédicateur a un devoir de chrétien, de prêtre à remplir, au lieu que chez le confrère académicien rien ne balance le devoir de politesse. Il y a des cas où l'esprit historique et la sévérité de la méthode pourraient le balancer. Ce n'est pas le cas de la présente notice. Aux complaisances du panégyrique académique s'est ajoutée la communauté des passions politiques. L'homme de parti qu'était le duc de Broglie a été loué par un homme de parti, de son parti : non seulement on le surfait en tous ses talents, dans son œuvre historique et littéraire; jusqu'à ce médiocre *Malherbe* qui reçoit un compliment ! Mais de plus, d'un bout à l'autre, éclate l'enthousiasme pour l'aveugle et maladroite politique de réaction du duc de Broglie, l'aigreur hostile contre la France républicaine. Sans doute le défunt académicien n'eût pas souhaité un autre panégyriste : il n'eût pas mieux fait lui-même.

Lettres du P. Didon à un ami. Deuxième édition. Librairie académique Perrin et Cie.

La première lettre est du 7 août 1875; la dernière du 7 septembre 1896. On lira surtout avec intérêt les lettres de Corbara (c'est le couvent de Corse où le P. Didon fut tenu en disgrâce pour un sermon « inopportun »), et les lettres d'Allemagne et de Palestine. Le P. Didon est un des hommes représentatifs du catholicisme contemporain : ce recueil de lettres constitue un document important pour l'étude de son esprit et de la façon dont il a conçu son rôle.

Philippe Berthelot. — Louis Ménard et son œuvre. Étude précédée d'un portrait et d'un autographe de Louis Ménard, accompagnée de deux reproductions de tableaux, et suivie de *Pages choisies*. Paris, Félix Juven, 1902, in-18.

Il est bon que la figure de cet esprit si distingué ait été tirée de l'oubli où elle était comme noyée. Génie vaste, trouble et incomplet, qui toucha à

trop de choses, peintre, poète et philosophe, sans la puissance supérieure en aucun de ces arts, et sans fondre ces goûts dispersés dans une originale unité, — sorte de Gœthe manqué, — Louis Ménard comptera dans l'histoire de la seconde moitié du XIXe siècle par son influence et son orientation, plus que par les réalisations qu'il a fournies de ses intentions. De plus grands que lui se sont alimentés en lui. Son nom sera inséparable du mouvement dont Leconte de Lisle devant le public, et du droit de sa poésie, a l'honneur. Au reste, cet homme fier et noble a laissé de beaux vers et de belles pages. Le penseur et l'artiste se gênaient souvent, mais ils trouvaient aussi parfois leur unisson.

Un demi-siècle littéraire. Leconte de Lisle et ses amis, par **Fernand Calmettes**. Paris, Librairies-Imprimeries réunies, in-12.

Livre riche en anecdotes, en petits faits curieux et colorés; recueil de matériaux utile pour l'histoire littéraire du dernier demi-siècle. J'aurais goûté davantage le travail de M. F. Calmettes, s'il s'était plus strictement renfermé dans son rôle de biographe, s'il avait retranché bien des dissertations, des controverses et des appréciations littéraires. Et il eût accru infiniment le prix de son information, s'il avait voulu en quelques endroits ne pas parler par allusions et sous-entendus, bien inutiles en vérité aujourd'hui, et s'il avait précisé plus fréquemment la chronologie. J'aimerais qu'il relût son œuvre pour ajouter des notes et des dates. Telle qu'elle est, elle se lit avec beaucoup d'intérêt; elle est vivante, elle est substantielle.

Albert Mérat. — Chansons et madrigaux (1873-1874). Paris, Alphonse Lemerre, 1902.

— **Triolets des Parisiennes de Paris**. 1897, in-18. Paris, Alphonse Lemerre, 1900, in-18.

— **Vers le soir**. Impressions et souvenirs. Intermèdes. Petit poème. Hommes et choses, 1897-1899. Paris, Alphonse Lemerre, 1902, in-18.

— **Les Joies de l'heure**. Choses passées. Le coin des poètes, Impressions et notes d'art. Deux peintres. Conseils du poète à lui-même. Paris, Alphonse Lemerre, 1902.

M. Albert Mérat est un survivant de l'École parnassienne. Au-dessous de Sully Prudhomme, pas trop loin de Coppée, il a marqué sa place. Il fait des photographies, des croquis, des charges, tantôt copiste volontairement absent de sa copie, tantôt commentateur spirituel et satirique de son modèle : pessimiste en ses heures de philosophie, comme il était séant de l'être sous le règne du Parnasse et du naturalisme, mais préférant à la philosophie les spectacles de la rue ou de la banlieue et la grâce perverse des femmes. Cette poésie nous rajeunit de quelque trente ans, ou nous avertit qu'il a passé du temps depuis qu'elle, et nous, étions jeunes. Je ne dis pas cela pour diminuer M. Mérat, mais pour le situer historiquement. Il est très distingué dans son groupe.

Les Poètes de l'école française. La foi nouvelle, recueil de poèmes précédé d'un manifeste. Paris, Bibliothèque Charpentier, in-18, 1902.

L'idée d'un *Recueil* de poésies de divers auteurs me plaît. Elle est pratique. Notre public se défie des vers, ou plutôt il n'en a pas besoin : sa vie

intellectuelle ne les réclame pas. C'est un sens, un appétit à réveiller chez lui. Il n'achèterait pas dix-huit volumes pour connaître 18 poètes; il les prendra peut-être plus volontiers tous les dix-huit en un recueil. Et s'il est alléché, peu à peu il pourra en redemander, et consommer des œuvres complètes. Donc l'idée est bonne. Il faut avouer que le titre n'est pas humble : *les Poètes de l'École française, la Foi nouvelle, un manifeste !* L'École française, c'est MM. Edmond Blanguernon, Adolphe Boschot, Pierre de Bouchaud, L. Cubélier de Beynac, Adolphe Lacuzon, Émile Lante, P. Lovengard, Georges Normandy, Anne Osmont, Paul Page, Louis Payen, Eugène Plouchart, M.-C. Poinsot, Robert Randeau, Fernand Rivet, Marcel Roland, Han Ryner, Gabriel Tallet. Ces Messieurs se disent l'*École française*. Quel que soit leur talent individuel (et plusieurs d'entre eux en ont beaucoup, le lecteur les distinguera sans peine; je ne veux pas, puisqu'ils se présentent la main dans la main, faire de différence entre eux), malgré la force ou la beauté de certaines pièces, j'ai peine à admettre qu'un groupe où ne figurent, sans parler des vieux maîtres encore vivants, ni les disciples réguliers de Mendès et du Parnasse, ni les indépendants de tous les groupes décadents et symbolistes, puisse s'appeler l'*École française*. Il y a deux écoles françaises à l'heure actuelle, connues et glorieuses, et représentées par des œuvres qui valent, l'école de la tradition et l'école de la nouveauté. Il peut y avoir place entre elles pour une troisième école; on est surpris de la voir proclamer, avant d'avoir fait ses preuves, la seule École française. Pas plus en art qu'en politique, ces prétentions d'un parti à être toute la France et la seule France, ne sont heureuses ni justes. Maintenant, pourquoi cette étiquette, *la Foi nouvelle ?* Je cherche l'explication dans le recueil : je n'y trouve réellement aucune foi nouvelle, aucune foi commune et caractéristique de tout le groupe. Chacun de ces Messieurs suit sa voie et dit ce qu'il a à dire individuellement, à sa mode, avec sa singularité. Ces Messieurs ne me paraissent groupés que par le dessein de forcer ensemble les portes de la gloire, de faire balle, si je puis dire, dans la mémoire du public.

Reste le *manifeste :* il nous apprend que « la fonction essentielle de la poésie est d'exprimer la vie dans sa splendeur et sa force ». Depuis le père Hugo jusqu'à mon jeune ami Gregh, et depuis le Grec André Chénier jusqu'au Flamand Verhæren, qui donc refuserait de souscrire à cette profession de foi ? Mais sous ces mots élastiques perce l'idée de réagir contre les décadents et les symbolistes. C'est eux qu'on vise en nous disant que « les préoccupations des groupements antérieurs se sont souvent portées vers les caractères d'exception, la singularité, l'anomalie, le conventionnel, le morbide ». Je ne veux pas défendre les erreurs, les excès, les bizarreries de certaines œuvres. Mais à prendre le mouvement symboliste en son ensemble et chez ses plus grands représentants, il est clair qu'il a cherché à donner l'expression des conditions et des formes les plus générales de la vie, extérieure ou intérieure : ce n'est en réalité que l'expression, le procédé technique, style et rythme, qui a cherché le caractère extrême d'individualité. Plus exactement, la sensation très individuelle des éléments généraux de l'univers et de l'âme, voilà ce que le symbolisme s'est appliqué à exprimer. Et chez M. de Régnier, chez Verhæren, chez Viélé-Griffin, sans parler de ceux qui n'appartiennent pas proprement au groupe symboliste, comme Samain, Fernand Gregh, la comtesse de Noailles, que trouve-t-on, sinon l'effort pour « exprimer la vie dans sa splendeur et sa force ». Ainsi nulle tendance propre et nouvelle dans ce groupement de dix-huit inspirations individuelles dont quelques-unes ont certainement ce caractère d'exception que réprouve le manifeste. Sur la forme, le manifeste n'est pas beaucoup plus net. Il condamne les audaces des symbolistes en leur faisant des concessions. Ce n'est pas une franche réaction : c'est un parti de juste milieu. Mais aucune doctrine com-

mune n'est posée, et l'on nous avertit que la pratique d'aucun des membres du groupe n'engage le groupe. Alors, que penser? Je trouve dans le recueil, à peu près partout, les hiatus, les singuliers rimant avec les pluriels, la suppression de la césure, de l'hémistiche (la 6e syllabe muette ou tombant au milieu d'un mot); chez quelques-uns, l'enjambement du vers, même l'enjambement de la strophe, la suppression de l'alternance régulière des rimes masculines et féminines; assez souvent, et de la façon la plus téméraire, l'annulation de l'*e* muet dans le compte des syllabes du vers; des néologismes de vocabulaire (parfois à faire hurler, comme *polycolore*) ou de syntaxe; des symboles et des expressions symboliques. Un des poètes annonce un volume de vers libérés. Il n'y a que le vers libre qui manque. Par où donc l'*école française* se distingue-t-elle des novateurs qu'elle veut remplacer? Tout simplement par un fond de régularité sur lequel les nouveautés éclatent comme des pétards et tranchent comme des incohérences. Il n'y a pas là de quoi être injuste pour les décadents et les symbolistes, qui ont eu le mérite d'essayer le possible et l'impossible; et c'est à leurs erreurs, à leurs folies qu'on doit de savoir ce qui est possible aujourd'hui. Sans ces audaces qu'ils excommunient, nos messieurs de la *Foi nouvelle* n'auraient pu parler d'une *émancipation raisonnée* du vers français. Faut-il se moquer des pauvres gens qui, en risquant de se noyer, nous ont indiqué le gué? Enfin je n'aime pas qu'on s'arroge le monopole de la *santé* plus que de la *race*. Mais il ne faudrait pas faire consister la *santé* dans une médiocrité bien sage. Il y a des excès qui sont de la santé, des excès de vigueur et d'activité qui sortent en mouvements fougueux et désordonnés : la santé n'est pas de trotter en cheval de fiacre. Quant au dessein de décentraliser la poésie, d'étendre le groupe du centre à la province, le programme est séduisant, mais il est un peu vague : j'attends les moyens, les essais, les succès. Je n'insiste pas sur la valeur des vers qui nous sont présentés : il y en a de bons et qui méritent lecture. Mais l'intérêt principal était cette manifestation de groupe, d'école : il me fallait, avant tout, voir et dire ce que c'était et ce qu'on en pouvait attendre.

Théodore Maurer. — Plaisir d'amour. Paris, en la Maison des poètes, 1902.

Le titre indique le thème fondamental du livre : c'est l'amour, un amour sensuel enrichi de toutes les impressions de la nature, affiné par une analyse claire et consciente. Beaucoup de notes délicates, parmi lesquelles quelques notes profondes. M. Maurer a fait effort pour rejeter la rhétorique bruyante de la poésie amoureuse. Son vers se décolore ou s'aplatit parfois à force de simplicité; mais les rythmes légers, un peu grêles, d'un son clair et pur, abondent, et l'on rencontre parfois des pièces d'un mouvement large et fort. On ne sent guère ici les influences du lyrisme romantique et de la poésie parnassienne, mais surtout celles de notre XVIe siècle et des chansons populaires, peut-être celle de Banville, sûrement celle de Verlaine; point du tout celle des récents symbolistes, quoique le symbole ne soit pas absent du recueil.

Comtesse Mathieu de Noailles. — L'ombre des jours. Deuxième édition, Calmann-Lévy, in-18.

On retrouvera ici l'auteur du *Cœur innombrable;* j'aime mieux pourtant le premier recueil. Il y a ici, çà et là, une sorte de volonté d'écrire, comme une application professionnelle, où les insuffisances de la technique littéraire apparaissent. Cependant, à tout prendre, ce recueil continue dignement le précédent, et contient des pièces qui n'y seraient pas déplacées. Le trait

caractéristique de ces belles pièces, c'est d'être le prolongement exact et ardent d'une vie intérieure, l'acte d'une âme originale qui ne peut achever sa réaction contre la vie et l'univers que dans la création poétique. On ne peut dire cela que des vrais poètes. L'originalité de cette nature est d'abord dans l'extraordinaire intensité des vibrations intérieures, dans la puissance et la richesse de la vie, et puis, et surtout, dans l'amour et la joie de vivre, un amour et une joie graves à force de profondeur et de violence. Et la vie est prise simplement, désirs et sensations, amour humain et amour des choses; rien des complications absurdes et torturantes d'une religion mystique et d'une morale ascétique; vivre, s'emplir de l'univers, se projeter dans l'univers, jouir sérieusement du monde et de soi, de la beauté des arbres et des cieux, comme de la souffrance intime du cœur, et ne demander rien à la vie que cette jouissance active : une âme païenne et *naturiste*, ingénue et fougueuse, toute proche de celle du petit faune aux yeux bleus du conte de Samain; et au fait, n'est-ce pas le poète lui-même qui nous dit : « mon âme faunesse? » J'ai déjà, à diverses reprises, signalé comme un trait caractéristique du mouvement poétique de ce temps, l'élimination complète de l'élément chrétien, même sous les formes vagues d'aspiration à l'infini, de regret des âges de foi sereine, de tristesse pessimiste, la renaissance d'une sorte de sentiment grec de la vie, plus compliqué, moins calme que chez les anciens, mais identique pour l'essentiel par l'union du sentiment vif des misères de la vie et de l'amour ardent de la beauté de la vie. Ces vers d'une femme nous en apportent un nouvel exemple, qui n'est ni le moins significatif historiquement, ni esthétiquement le moins puissant.

Albert Samain. — Contes (Xanthis — Divine Bontemps — Hyalis — Rovère et Angisèle). Paris, Société du *Mercure de France*, MCMII, in-12.

Ces quatre contes sont tout à fait dignes de Samain, dans leur style artistique et leur sentiment profond. *Xanthis* est un conte enfantin et exquis, d'un symbolisme facile et ironique. Les trois autres récits sont destinés à mettre en lumière le prix de la douleur dans la vie, qu'elle révèle, sa vertu étrange et forte pour affiner, approfondir, *sublimer* le bonheur. Ils aboutissent tous à l'appétit de la mort qui est le charme souverain. *Divine Bontemps* est l'histoire d'une vie manquée, d'une âme qui, ne pouvant conquérir les réalités délicieuses, se résorbe en tristesses intimes dont elle savoure la secrète amertume; c'est un récit doucement navrant, tout en teintes amorties et en sonorités voilées. *Rovère et Angisèle*, où l'auteur n'a pas mis la dernière main, c'est le Midi artiste et voluptueux découvrant le Nord mystique et triste, et s'élevant de la joie sensuelle, de l'instinct effréné, à la vie intérieure, à la volonté énergique, de l'amour des beaux corps au sentiment de l'âme profonde. *Hyalis*, le petit faune aux yeux bleus (c'est peut-être le chef-d'œuvre du recueil), se détourne de l'amour qui jouit pour goûter l'amour qui souffre; désespérant d'être aimé, il se dépouille de sa divinité immortelle, et détaché de l'univers éternel et brutal, attendant la mort certaine, il s'ouvre à l'intelligence des choses éphémères, à leur grâce complexe et fine, il connaît toute la beauté du monde où tout passe, avec la douceur intime de se sentir écouler soi-même. Et il meurt dans une souffrance exquise et tendre, devant le visage et près de la bouche qu'il aime, sans troubler le sommeil de la vierge qui n'a pas soupçonné son amour. Il serait aisé de reconnaître dans ce volume quelques influences et, si l'on veut, quelques impressions reçues par Samain. D'Annunzio est sans doute pour quelque chose dans le quatrième conte. Il y a de M. Anatole France peut-être dans *Xanthis* et dans *Hyalis;* au reste, en ces dernières

années, l'action de M. France se reconnaît dans l'art, le style et l'esprit de beaucoup de nouvelles et de romans. Enfin, certains échos de Mæterlinck s'entendent dans cette prose. Mais tout cela ce sont des *relations*, non des imitations, et l'originalité, la personnalité de Samain restent entières.

Apollon Maïkoff. Poésies traduites pour la première fois par **Tancrède Martel** et **Thaddée Larghine** et précédées d'une introduction par **Tancrède Martel.** Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16.

On ne nous a guère donné en ces dernières années que des romanciers russes et parfois des dramaturges. Il était bon de nous rappeler que le pays de Lermontof et de Pouchkine a encore des poètes. Le recueil que nous offre la librairie Perrin fera connaître Apollon Maïkoff. Quoiqu'il se soit essayé dans le genre épique et dans le drame, c'est essentiellement un lyrique. Même dans la traduction, certaines pièces gardent une grande beauté, une beauté presque toujours sobre, simple et large. Dans ses essais dramatiques, Maïkoff me paraît avoir été hanté surtout par le sujet de la décadence romaine et des origines chrétiennes; ses *Deux-Mondes* sont un équivalent concentré — mais à tout prendre inférieur — de *Quo vadis*. J'aime mieux ses *Trois morts* (Lucain, Sénèque, Lucilius — le poète, l'épicurien, le stoïcien); c'est vigoureux et beau.

Maurice Mæterlinck. — Le Temple enseveli. Paris Bibliothèque Charpentier, 1902, in-18.

Voici l'un des plus beaux livres de morale de ce temps. Ce n'est pas un essai technique et spécial, sujet d'études et de discussions pour les professionnels. C'est une suite de méditations où la conscience d'un homme développe pour les consciences des autres hommes son contenu d'expériences, d'inquiétudes et de croyances. C'est une vie intérieure, intense, qui produit ses résultats en réflexions profondes et curieuses. M. Mæterlinck est un moraliste bien moderne. Il écarte les dieux et Dieu ; il renferme dans la conscience humaine toutes les idées de justice et de moralité. Il ne voit dans l'univers qui nous entoure, dans le monde matériel qui nous absorbe tout entiers (sauf ce petit point vacillant de l'âme), qu'un immense inconnu où des forces brutales enchaînent leurs actions nécessaires sans but ou pour un but incompréhensible. On comprend ici à quoi a pu servir que M. Mæterlinck ait traduit *Ruysbrœck l'Admirable*. Il met au service de la conception de l'ensemble des choses que l'état actuel de la connaissance humaine autorise, l'illumination mystique, la profondeur de vie intérieure et le sens délicat du réel et de l'invisible que Ruysbrœck et d'autres soumirent à la conception chrétienne. Il nous montre par sa pratique que l'adhésion à la philosophie qui découle des vérités scientifiques actuellement acquises, n'est en aucun degré la ruine de cette littérature morale et mystique qu'on a trop souvent crue liée aux conceptions spiritualistes et chrétiennes, qu'elle n'implique en aucun degré aussi une diminution de la vie intérieure pour les individus. Par là, M. Mæterlinck est vraiment un initiateur. Et avec les plus originaux des poètes d'aujourd'hui, il a abandonné la plainte pessimiste sur la vie, résidu de religion évaporée, pour l'amour viril, éclairé, de la vie telle qu'elle est, pleine de misères, incertaine, éphémère, obscure, sans providence et sans paradis, avec cela belle, et grande, et douce.

La vie universitaire dans l'ancienne Espagne, par **Gustave Reynier.** Paris. Alphonse Picard, 1902, in-12.

Ce volume, d'une érudition sûre et aimable, contient deux parties. La

première nous montre *la Vie d'une Université :* M. Reynier a pris pour type la plus illustre des universités d'Espagne, celle de Salamanque. Rien n'est plus pittoresque et plus curieux que la peinture qu'il nous en fait. Ses tableaux, rigoureusement exacts et pris dans les documents les plus authentiques, ont la couleur et l'agrément d'un roman picaresque. Dans une seconde partie, il nous explique les origines, la splendeur, et la décadence des universités espagnoles. La science et la haute culture ont été tuées en Espagne par l'Église et par le despotisme ; les jésuites n'ont été que des instruments ; l'égoïsme aristocratique, le favoritisme, des effets. Quand le clergé et la royauté redoutaient l'ombre de la pensée indépendante, et l'étouffaient partout où elle paraissait, les jésuites n'avaient guère besoin d'intriguer. Ils s'imposaient. Toutes les qualités de leur pédagogie éclataient, et il n'était que trop visible qu'il n'y avait pas d'éducateurs qu'on pût leur comparer. La haute culture étant suspecte et entravée, on n'avait plus à rechercher dans les universités que des avantages matériels : bourses, grades, protections, camaraderie. Les abus, partout inévitables, pullulaient ici et dominaient sans concurrence et sans frein. Le commencement du livre amusait ; la fin fait réfléchir et, dans son caractère strictement historique, contient un enseignement sérieux.

M. Dugard. — De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France. Paris, Librairie Armand Colin, in-18, 1902.

Mlle Dugard a bien vu que dans la réforme de l'enseignement secondaire, les remaniements de programmes ne pouvaient servir à rien, si l'on ne se préparait à former des maîtres, et que le problème essentiel en cette matière était l'organisation de l'enseignement pédagogique. Elle a divisé son ouvrage en trois parties : la première pose la question dans sa forme générale ; la seconde est consacrée à l'exposé des moyens par lesquels les nations étrangères ont essayé d'assurer la préparation professionnelle des maîtres, non pas leur instruction et leur capacité scientifique, mais leur aptitude à instruire et leur capacité éducatrice. La troisième partie nous met au courant de l'état actuel de la question en France, et nous montre les deux courants qui se contrarient, les projets des réformateurs et les opinions des satisfaits. De ce compte rendu exact et impartial de ce qui s'est fait ou tenté dans tout le monde civilisé, une chose ressort bien : c'est que le sentiment de la nécessité d'une préparation pédagogique est universel, que le mouvement se fait dans ce sens, et que la pédagogie tôt ou tard aura gain de cause, même chez, comme disait George Sand, « nos Celtes encroûtés dans leur Gaule rêveuse. » Au reste, ce n'est là qu'un cas particulier d'un phénomène général. La complexité du monde moderne et le développement de l'intelligence moderne concourent également à rendre partout nécessaire la substitution des méthodes rationnelles aux routines empiriques. Et si, même pour faire pousser du blé et fabriquer du vin, il faut aujourd'hui se laisser guider par la science, si les procédés héréditaires et l'ingéniosité individuelle ne suffisent plus, faut-il s'étonner que pour la culture des esprits et des consciences, pour la formation des hommes et des citoyens, l'empirisme traditionnel ou fantaisiste doive céder le pas à la science et à la méthode ? En vain accumule-t-on les sophismes pour se déguiser cette nécessité. En vain allègue-t-on les erreurs et les maladresses des pédagogues ; de ce qu'il y a une pédagogie scolastique, *psittaciste*, funeste, s'ensuit-il qu'il faille renoncer à organiser un sain et bon enseignement pédagogique ? On dit que l'expérience personnelle est la seule et la véritable pédagogie : que rien ne vaut les remarques que fait un maître intelligent en enseignant. A coup sûr : mais ce maître

intelligent, pour qu'il puisse, pour qu'il veuille faire les remarques qui en feront un excellent pédagogue, il faut que vous ayez vérifié, excité son zèle, son dévouement, son amour de la tâche professionnelle ; il faut aussi que vous l'ayez averti des questions, des difficultés, qu'il sache ce qu'il faut remarquer, et puisse discerner les faits significatifs qui recèlent un enseignement pédagogique. La préparation qu'il aura reçue avant d'être installé dans une chaire, étude théorique des problèmes et de l'histoire et des fins de l'éducation, exercices pratiques et stage, tout cela a pour objet de n'envoyer dans l'enseignement secondaire que des hommes consciencieux et avertis, désireux et capables de se donner l'expérience réfléchie qui fait les bons maîtres. Dans la résistance à la préparation pédagogique, la pensée de derrière la tête, celle qu'on n'avoue pas, c'est que c'est du temps perdu, du temps perdu pour le professeur brillant et savant qui veut arriver, qui est décidé à donner le moins de sa peine et de lui-même à ses élèves, et qui, « ayant des devoirs envers lui-même », sacrifie tout à ses travaux personnels qui le désigneront pour les beaux emplois universitaires, et peut-être, qui sait? lui ouvriront l'Institut. Pour ceux-là, je l'avoue, la pédagogie est une sottise et une gêneuse. Mais enfin ce ne sont pas ces résistances-là qui feront obstacle aux nouveautés salutaires. Elles sont dangereuses surtout par ce qu'elles habituent le public et peut-être les Chambres à séparer l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, la science pure et l'éducation de la jeunesse. Il serait désastreux qu'on oubliât que, dans un système rationnel et laïque d'éducation, la base de la capacité des maîtres et la source de la pédagogie sont dans l'enseignement supérieur, dans la science pure, où l'on s'initie aux méthodes, et où l'on apprend les conditions, les signes, la mesure de la vérité.

Il faut que tous les maîtres de l'enseignement secondaire aient passé par les hautes études de l'Université: mais comme il est certain qu'ils ne peuvent répéter aux enfants des lycées et des collèges les leçons des Facultés, il est nécessaire qu'ils aient été instruits à adapter, à transposer, à extraire de la science ce qui peut servir à la formation des esprits. Il n'y a presque plus personne aujourd'hui qui nie que l'on doive à la jeunesse des lycées et collèges non l'instruction seulement, mais l'éducation; or, si de bons spécialistes, sans préparation pédagogique, pouvaient donner des notions exactes de leur spécialité, il serait absurde d'espérer qu'ils n'aient pas besoin d'apprendre dans quelle mesure et par quels procédés leur spécialité contribue à la formation d'un esprit et d'une conscience. Dès qu'on pose l'éducation, non l'instruction, comme la besogne professionnelle de l'enseignement secondaire, la préparation pédagogique des maîtres s'en conclut évidemment. Je ne vois pas du tout que si le latiniste n'a plus charge seulement d'enseigner le latin, mais d'élever des hommes avec du latin, ce latiniste ait le droit d'ignorer d'abord comment du latin sert à faire un homme, puis quelles sont les autres sciences éducatrices avec lesquelles la sienne coopère, et par quels moyens cette coopération s'établit; et pour qu'il sache cela comme il faut, par une réflexion active, il est bon qu'il connaisse les divers idéaux et les diverses méthodes d'éducation qui ont été ou conçus par des personnes ou éprouvés par des nations; il est bon qu'il sache à quel moment du développement de la science de l'éducation il est venu, lui éducateur, et dans quel rapport de convenance plus ou moins étroit se trouve le système d'éducation qu'il applique avec le caractère de la société dont il prépare les futurs citoyens. Savoir tout cela n'est pas de trop pour enseigner décemment la grammaire latine à des enfants. Mais il faut savoir aussi ce que c'est qu'un enfant, et un adolescent, au physique et au moral, chaque individu, et la foule. Et voilà tout un programme de pédagogie qui s'impose à nous. Comment réaliser l'application de ce programme? Là est

la difficulté. Et là l'excellent livre de Mlle Dugard sera un secours précieux, en nous offrant le tableau général des tâtonnements, des essais de nos contemporains. La pédagogie pratique, pour l'enseignement secondaire, en est encore à ses débuts; c'est une raison de ne pas attacher trop d'importance à certains échecs et à certaines déviations. Mais c'est une raison aussi de s'attacher à éviter les deux écueils : la science de manuel, matière d'examen et de *colle*, les œuvres de parade et de façade, qui masquent du nom de *pédagogie* des exercices machinaux ou l'apprentissage d'une routine. De ces deux façons de mal faire et de compromettre une bonne cause, le livre de Mlle Dugard nous offre quelques exemples — à l'étranger heureusement. Heureusement? je ne sais; car nous n'en sommes même pas encore à nous tromper, n'ayant pas réellement commencé à agir.

Dr Gustave Le Bon. — Psychologie de l'éducation (Bibliothèque de philosophie scientifique). Paris, Ernest Flammarion, 1902, in-18.

Titre ambitieux, ouvrage léger. L'auteur se réclame de la science et de la méthode expérimentale : il en néglige les règles les plus élémentaires. Ce qu'il nous apporte, sauf quelques détails, ce n'est que de l'*a priori*, étayé sur des faits et des témoignages choisis non pour leur authenticité, mais pour leur tendance, et parce qu'ils favorisaient l'*a priori* posé. Il est visible que ce juge plus que sévère de l'éducation universitaire ne sait pas du tout ce qui se passe dans l'Université, n'a qu'une idée très vague de nos programmes et de nos examens. Il n'y a pas trace dans ce qu'il écrit d'observation personnelle, d'expérience personnelle. Il n'a rien vu de près. Il ramasse dans l'enquête parlementaire toutes les dépositions qui lui sont agréables. Il n'a pas essayé d'en contrôler une seule. Il ne se demande pas quelle est la crédibilité des témoins, l'étendue de leur observation, l'intérêt ou le mobile de leur déposition. Est croyable, est vrai, tout ce qui appuie la thèse du Dr Le Bon. Il ne songe pas à remarquer que tous les témoins universitaires ont loyalement, chacun de son point de vue et selon ses lumières, critiqué le travail universitaire (et leur unanimité témoigne au moins d'un grand désir, dans cette routinière Université, d'échapper à sa routine), et que tous les témoins ecclésiastiques n'ont songé qu'à faire de la réclame pour leurs établissements, qui n'ont été soumis à aucune inspection sérieuse, à aucune critique méthodique. Le frère Justinus (je ne l'en blâme pas, mais je le remarque) a estimé, avec son supérieur, que l'enquête offrait aux établissements des Frères une excellente et gratuite publicité, et il a développé un très habile prospectus. Mais comment se fait-il que les succès d'examens et de diplômes, qui ne prouvent rien pour l'Université, prouvent pour les congréganistes? Nos élèves entrent à Polytechnique ou à Centrale : ils sont abrutis par la préparation. Mais un tant pour cent d'élèves des écoles libres est reçu : cela prouve l'excellence de l'éducation ecclésiastique. Tout cela est incohérent et ne tient pas debout. Si le baccalauréat exige une corruption totale de l'esprit, les succès des Frères ou des Jésuites au baccalauréat prouvent non pas qu'ils enseignent mieux que nous, mais qu'ils corrompent autant. Tous ces témoignages entassés sans critique, le Dr Le Bon les résume en formules outrées, violentes, sans nuances et, par suite, d'une très insuffisante justesse. Il en déduit parfois des conclusions plaisamment aventureuses, comme celle-ci, par exemple : l'agrégation étant un concours de bourrage et de mémoire, les licenciés sont meilleurs professeurs que les agrégés, simplement parce qu'ils ont un grade de moins et moins de science. Il ne dit pas : un licencié peut valoir mieux qu'un agrégé, ce qui est incontestable; mais n'être pas agrégé est en soi, absolument, une cause

de supériorité, ce qui est absurde. Il ne paraît pas mieux connaître les Anglais et les Américains qu'il vante que l'Université qu'il combat. Il nous chante l'air connu de la supériorité anglo-saxonne, sans rien apporter encore ici de neuf et de personnel. Il paraît ignorer que le goût des diplômes est aussi développé dans les écoles américaines que chez nous; que les efforts de mémoire tiennent une place énorme dans les études et les examens en Angleterre, et que, même pour l'industrie et le commerce, l'empirisme anglais est loin de donner toujours, de l'aveu même des Anglais, de brillants résultats. Il se satisfait de la notion simpliste et confuse de *race*. Les Latins sont condamnés par leur race à s'abrutir dans les exercices mnémotechniques; « race latine », « idées latines », c'est la *tarte à la crème* qui répond à tout. Je me demande même pourquoi il écrit son livre, car enfin voici sa thèse : « Les Anglo-Saxons entendent bien l'éducation, parce qu'ils sont Anglo-Saxons. Nous entendons mal l'éducation parce que nous sommes des Latins. Nous ne pouvons pas cesser d'être des Latins; nous ne pouvons donc pas réformer l'éducation. Il n'y a rien à faire. » Alors pourquoi se donner la peine d'écrire 300 pages? Dans sa partie positive et philosophique, l'ouvrage est une paraphrase et une illustration de l'aphorisme connu : « L'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient. » C'est vrai, mais c'est incomplet. Toute l'éducation n'est pas là. Et puis la formule peut s'interpréter plus ou moins bien. Le Dr Le Bon tend à réduire l'éducation à une sorte de dressage. Il manifeste un superbe dédain pour la vérité de l'idéal et des principes qu'on s'applique à « faire passer dans l'inconscient » par la « création de réflexes ». Est-ce à dire qu'il n'y a rien de bon dans ce livre systématique et superficiel? Loin de là. Les directions principales m'en paraissent bonnes. La critique de notre vieille Université contient beaucoup de vérité. Ce n'est pas moi qui trouverai mauvais qu'on blâme nos examens encyclopédiques, nos programmes bourrés, la mnémotechnie et le psittacisme qui en résultent, le désaccord d'une culture formelle, aristocratique et mondaine, et des besoins du monde moderne, la superstition surannée de la « culture littéraire », l'insuffisance de l'enseignement technique, professionnel et pratique, la négligence de l'éducation physique, de la culture de l'attention et de l'observation, l'excès de l'éducation livresque et de la discipline asservissante qui ôtent le sens et le goût du réel, de la vie, de l'action, le sens et le goût des responsabilités, des initiatives, du self-government, etc., etc... S'il y a des gens sur qui la manière du Dr Le Bon peut faire impression, je lui serai reconnaissant d'avoir écrit. Mais tout ce que dit de vrai le Dr Le Bon, a été dit déjà par d'autres, voire par des Universitaires, avec plus de mesure, de profondeur et de justesse.

Gabriel Hanotaux, de l'Académie française. — **Du choix d'une carrière.** Paris, in-16, 1902.

Ce sont des articles de journal et du *Journal* que M. G. Hanotaux recueille en ce volume. Il y paraît trop. Forme et pensée sont bien lâchées, avec toutes les banalités, vulgarités, calembredaines que malheureusement entraînent les nécessités de la presse quotidienne. *Archimède tué par le soldat romain* est donné comme une réfutation des *illusions humanitaires*. Voulez-vous savoir pourquoi il faut faire apprendre le latin à nos enfants? « Dans le latin il y a le sanscrit, et le souvenir du vagabondage ancestral parmi la prairie primitive, » etc., etc. Je pourrais multiplier les citations. C'est dommage; car il y a de très bonnes choses dans ces articles; la direction générale en est fort juste. Il est sans doute dur et inexact de dire que l'enquête Ribot a révélé l'impuissance universitaire.

Il n'est pas non plus certain qu'il ne puisse y avoir un enseignement secondaire, j'entends une éducation générale, intellectuelle et morale, sans latin. Mais M. Hanotaux, avec raison, demande l'institution d'un enseignement qui libère l'adolescent à quinze ans pour l'apprentissage de la vie et d'une profession ; c'est à quoi la distinction des deux cycles a donné récemment en partie satisfaction. Très juste aussi, encore que très dur, est le procès fait à la bourgeoisie; c'est à elle, plus qu'à l'Université, que me paraît s'adresser la sévérité de M. Hanotaux, et à l'Université justement en tant qu'elle est d'origine et d'esprit bourgeois, et qu'elle a servi jusqu'à ce jour docilement les idées, les désirs, l'idéal de la bourgeoisie. Sur le goût des fonctions publiques, sur le préjugé des carrières libérales, sur la course aux beaux mariages et aux grosses dots, sur la vanité de classe qui veut se séparer du peuple, M. Hanotaux dit des choses fortes et vraies qu'on ne doit pas se lasser de redire. Il indique des remèdes parfois hardis. Et si l'on veut se rendre compte de la force du courant qui emporte le temps présent vers le socialisme, il ne faut que lire certaines pages de M. Hanotaux. Cet éminent homme d'État du parti progressiste, ce lieutenant de M. Méline, cet ennemi des socialistes au Parlement, leur donne la main en pédagogie. Tous les enfants de toute la nation aux écoles primaires, aux mêmes écoles, sur les mêmes bancs, pour les mêmes études; puis une sélection que ne feraient ni la fortune ni la vanité des parents, pour introduire une partie des enfants à la sortie de l'école primaire dans l'enseignement secondaire, par lequel les carrières libérales et administratives se recruteraient, et envoyer l'autre dans l'enseignement primaire supérieur et les écoles professionnelles : sélection sévère, déterminée seulement par le mérite et les aptitudes des enfants, et opérée par la main puissante de l'État : transformation d'un grand nombre de collèges en établissements d'enseignement primaire supérieur, multiplication des écoles professionnelles et techniques; élimination continuelle des paresseux et des inaptes : voilà quelques-unes des idées de M. Hanotaux. Il rêverait même d'une grande agence qui déterminerait les besoins des diverses professions, et en assurerait le recrutement, et la répartition exacte des individus dans chacune, selon leurs aptitudes plutôt que selon leur fantaisie ou la vanité de la famille. Mais M. Hanotaux se doute-t-il que ce régime scolaire n'est possible que par le monopole de l'État? car le plus rigoureux et constant contrôle des institutions libres, une ingérence continuelle de l'État dans leur fonctionnement, ce serait sans doute inefficace. Se doute-t-il que la grande agence dont il rêve, ce ne peut être que l'État, et l'État collectiviste? Je ne dis pas cela pour réfuter M. Hanotaux, mais pour constater un des caractères du temps où nous vivons; ce n'est que par des mesures de socialisme partiel que les adversaires du socialisme intégral y échappent et le combattent. J'aurais même à noter, si j'avais le temps, d'autres idées intéressantes, qui mériteraient d'être discutées et approfondies, et suivies surtout dans leurs conséquences pratiques et dans leurs moyens d'application.

Paul Lapie, maître de conférences à l'Université de Rennes. — **Pour la Raison.** Paris, Edmond Cornély, 1902, in-12.

Ce petit livre, recueil de six discours et conférences, est bon à lire. Il est plein d'idées justes, exposées avec précision et simplicité. Il intéressera tous ceux qui s'inquiètent de savoir si l'on peut fonder la morale et la société sur la science et sur la raison.

M. Wilmotte. — **La Belgique morale et politique (1830-1900)**, avec une préface de M. Émile Faguet, de l'Académie française. Paris, Librairie Armand Colin, 1902, in-16.

Dans ce livre bien informé et très instructif, M. Wilmotte nous fait connaître les trois partis qui se partagent son pays : les libéraux qui ont tenu le pouvoir pendant un demi-siècle à peu près, les catholiques qui l'occupent depuis une vingtaine d'années, les socialistes dont la force croît chaque jour, et qui seraient les maîtres, s'ils pouvaient faire alliance avec les libéraux. Pour ne pas croire cette alliance impossible, il faut se souvenir que les libéraux belges sont plutôt assimilables aux radicaux qu'aux libéraux français. M. Wilmotte, qui est un libéral résolu (au sens belge), se rapproche, semble-t-il, de nos radicaux socialistes, tout en ayant le collectivisme en grande horreur. Mais quelles que soient ses convictions personnelles, il parle froidement, exactement de toutes les doctrines, de tous les partis et de tous les hommes, avec une pointe parfois de malice spirituelle qu'on n'a pas le courage de lui reprocher. Je ne connais pas un livre qui puisse donner à des Français une idée plus claire de ce qu'est cette nation voisine, à la fois si proche et si dissemblable de nous, et des problèmes auxquels elle cherche convulsivement, et bravement d'ailleurs, des solutions.

Le libéralisme et son devoir présent, par **Maurice Wilmotte**, directeur de la *Revue de Belgique*. Bruxelles, 1902, in-12.

Il s'agit du libéralisme belge, très différent de notre libéralisme français : on en jugera par les conclusions de M. Wilmotte qui assigne à son parti un rôle analogue à celui de nos radicaux socialistes. En matière d'enseignement, M. Wilmotte veut *l'obligation*, la *liberté* et la *laïcité*. Avec Frère-Orban, il veut qu'on laisse subsister les écoles confessionnelles, mais que l'État n'admette aux emplois publics et aux professions diplômées ou contrôlées que ceux qui auront passé par ses écoles. C'est une forme très admissible de ce stage assez maladroitement projeté chez nous.

Les grands artistes. Raphaël, par **Eugène Muntz**. — **Albert Dürer**, par **Auguste Marguillier**. — **Watteau**, par **Gabriel Séailles**. Paris, Henri Laurens, in-8°.

Ces trois volumes, illustrés chacun de 24 reproductions hors texte, inaugurent une jolie collection d'enseignement et de vulgarisation. Tous les trois nous présentent des études solides et précises. Le *Raphaël* n'est pas exempt de rhétorique ; *l'Albert Dürer* n'est parfois qu'un sec catalogue. Dans le *Watteau*, M. Séailles, avec un goût sûr, montre l'usage que l'histoire de l'art peut faire de la psychologie et des dons littéraires. Le rapprochement de Watteau et de Marivaux s'imposait. Mais, par une petite inexactitude de chronologie, l'œuvre de Marivaux, qui est en effet postérieure à celle de Watteau, est reculée 20 *ans* après la mort du peintre. Or Watteau meurt en 1721, et *Arlequin poli par l'amour* est de 1720, la *Surprise de l'amour* de 1722. L'inadvertance est facile à corriger : et l'essentiel de l'idée subsiste.

Marcel Prévost. — Lettres à Françoise. Paris, Félix Juven, 1902, in-18.

Les qualités du romancier distingué qu'est M. Marcel Prévost se retrouvent dans ces lettres sur l'éducation des filles. Mais ce qui m'y plaît le plus, c'est le ferme et sûr bon sens. L'auteur de *Frédérique* et de *Léa* — un des plus grands efforts du roman contemporain — a jugé les excès et les échecs de certain féminisme : il n'en a pas moins vu et compris ce que le mouvement, en soi, a de légitime et d'excellent. Il accorde à la femme le droit d'être plus qu'une perruche de salon ou qu'une ménagère soumise ; il la veut une personne en possession de tous les droits de la personne, y compris celui

d'être intelligente et celui de choisir son bonheur. Il lui trace un plan d'éducation, qui dans l'ensemble est raisonnable et pratique, pour la conduire au plein développement de l'être conscient et volontaire. Pourquoi n'y a-t-il nulle part dans ce livre si bien pensé une parole de justice pour la pédagogie universitaire qui ailleurs a pu errer, mais qui, par ses lycées de jeunes filles, par Sèvres et par Fontenay, a résolument montré la voie depuis vingt ans? Il semble qu'à l'insu de M. Marcel Prévost (car il l'aurait dit) c'est l'esprit de Marion qui a dicté ce livre.

GUSTAVE LANSON.

Nous recevons la lettre suivante :

Paris, 31 octobre 1902.

Cher Monsieur,

On vient de me communiquer un article de la *Revue Universitaire* qui rend compte de mon dernier livre : *Un faux classique, Nicolas Boileau*, en termes d'une extrême sévérité. L'auteur de ce compte rendu était visé dans mon travail et je ne me plains pas de ses critiques, mais de certaines citations incomplètes et tronquées, qui dénaturent complètement ma pensée. Pour permettre à ceux de vos lecteurs que ces questions pourraient intéresser, de se prononcer en connaissance de cause, je me ferai un plaisir d'adresser un exemplaire de mon ouvrage à toutes les personnes qui voudront bien me le demander.

Veuillez agréer, cher Monsieur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

ED. DREYFUS-BRISAC.
6, rue de Tocqueville.

Je suis pour une fois pleinement d'accord avec M. Dreyfus-Brisac, en souhaitant comme lui que les lecteurs de la *Revue Universitaire* lisent son livre. Tous ceux qui l'auront lu sauront à quoi s'en tenir, et apprécieront comme il convient l'insinuation d'un auteur critiqué, qui m'impute d'avoir été sévère à son ouvrage, non parce qu'il était mauvais, mais parce que j'y « étais visé. »

G. LANSON.

Revue des Revues

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE[1]

MOYEN AGE

Les origines du théâtre moderne. Quelques renseignements précis à propos des livres récents de M. Marius Sépet et W. Creizenach. Suivant les modes divers du chant antiphoné, certains textes étaient répartis entre la préchantre et le chœur ou entre deux demi-chœurs; par ex. les répons de l'Avent, dès les origines du bréviaire romain, certaines antiennes vers le IXe siècle, enfin les leçons de la Passion. Seconde origine : vers le IXe siècle, des interpolations appelées *tropes* se glissent dans le texte grégorien; d'abord en prose, puis en vers (fin XIe siècle), ces tropes prennent une forme dialoguée : ce sont les drames liturgiques de la première phase (3 périodes : 1, prose et développement dans des textes sacrés; 2, texte latin versifié; 3, la langue vulgaire s'introduit, puis règne seule, XIIe siècle). Alors se fait sentir l'influence des écoles annexes des évêchés et abbayes. Le caractère dramatique s'accuse vers la fin du XIIe siècle (*Jeu de l'Antéchrist*), mais les caractères ne deviennent pas individuels. C'est bien le goût exigeant du public pour le spectacle extérieur qui reste la vraie cause de l'exode hors de la nef [E. Lintilhac, *Nlle Rev.*, 15-9-01, pp. 161-173].

Villon. M. G. Pâris ajoute à son livre paru dans la collection des *Grands Écrivains français*, les résultats de la revision soigneuse qu'il a faite des sources de la biographie de Villon et du texte de ses œuvres. Il discute les leçons de l'édition de M. Longnon, apporte des corrections au texte et des compléments au vocabulaire-index [*Romania*, 1901, pp. 352-390].

1. La *Revue des Revues* que nous publions aujourd'hui et qui n'avait pu trouver place dans le numéro de juillet de la *Revue Universitaire*, est le complément de celle qui a paru sur la Philologie française; préparée et terminée en même temps, elle n'est donc pas mise à jour pour les travaux publiés dans les périodiques au cours des vacances; même pour les travaux antérieurs elle n'a pas la prétention d'être complète : telle qu'elle est, elle peut rendre cependant quelques services. Elle pourra devenir meilleure à l'avenir, en profitant des indications intéressantes que les lecteurs de cette Revue auraient à nous communiquer, et dont nous les remercions à l'avance.

M. Schwob relève dans le *Grand Testament*, huitain CXLIII, un trait qui semble une allusion à l'oie de Patelin. Villon aurait donc lu ou vu jouer Patelin dès 1641 [*Romania* 1901, pp. 390-392].

SEIZIÈME SIÈCLE

A. **La Pléiade.** *L'influence de l'Arioste. a)* Sonnets, chansons et élégies. Du Bellay met en sonnets tous les plus beaux discours amoureux de *Roland furieux;* imitation aussi chez Oliv. de Magny, chez Ronsard et de Baïf (par ex. le sonnet 22 de l'Arioste). Le caractère ardent et voluptueux des poésies de cet Italien les a séduits plus et plus longtemps que l'amour platonique à la Pétrarque n'a séduit les M. Scève, P. de Tyard et du Bellay. *b)* Poésie épique. Ronsard, qui doit à Apollonius, Ovide, Virgile, doit aussi à l'Arioste (réminiscences dans le duel de Francus et de Phovère); les emprunts de de Baïf et de Desportes sont peu de chose; mais la *Judith* de du Bartas lui doit ce qu'elle a de guerrier et de galant. Les imitateurs n'ont pas pris au modèle son art de narrer; ils sont plus que lui banals et triviaux; mais ils ont tâché de faire des descriptions aussi vraies, qui donnent autant l'impression de la réalité. *c)* Tragédie. R. Garnier dans ses récits de combats et surtout Montchrestien. *d)* Satire. Vauquelin a, comme on sait, traduit de lui cinq satires; M. Regnier a conçu la satire comme lui, mais du Bellay seul a été sensible à ses qualités de composition [J. Vianey, *Bull. ital.*, 1901, pp. 295-317].

Poètes peu connus. Louis des Mazures, de Tournai, né en 1523, a traduit l'*Énéide* et les *Vingt Psaumes de David.* Il n'a jamais été étudié de près [A.-H. Becker, *Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 32-35].

Loys Papon, poète forésien, se distingue par la manie du mot composé. M. P. Godefroy cite beaucoup d'exemples, classés méthodiquement [*Rev. d'Hist. Litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 657-665].

B. **LES AUTEURS.** — **D'Aubigné.** Détails et anecdotes sur son enfance et sa jeunesse. Culture « intensive et forcenée »; il lit quatre langues à six ans; plus tard il fuit la maison paternelle pour suivre des gens de guerre. Il eut de la pitié, non de la haine pour Charles IX [G. Deschamps, *Grande Revue, avril* 1902, pp.1-24].

De Baïf. *Sur ses origines.* Sa famille, dont on a une mention déjà en 1212, se divisait en deux branches, d'Anjou et du Maine [D. Guignard, *Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 1194-99].

Sur le rôle de L. de Baïf au colloque de Spire (1540), M. V. L. Boursilly complète, au moyen de pièces tirées des archives de Marbourg, le livre de M. Pinvert sur L. d. B. [*Soc. d'Hist. du prot. fr. Bullet.*, 1901, pp. 369-376].

Du Bellay. M. Séché est fondé à faire — contre M. Chamard — du poète angevin un demi-Breton; il cite plusieurs alliances contractées avec les Goulaine et les Chabot, familles bretonnes. Joachim n'est pas le neveu du cardinal, mais son cousin issu de germain; le tableau de généalogie abrégée que donne M. Séché; le prouve [*Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 10-31].

M. Séché fait un récit détaillé de la vie de Joachim. Il se sépare de M. H. Chamard (*Thèse sur J. du Bellay*) sur les points suivants : *a*) M. S. persiste à croire sur les témoignages de Sainte-Marthe et du poète lui-même que du Bellay est plus jeune que Ronsard. *b*) du B. est indemne de l'influence de Denisot (le comte d'Alsinois); il n'avait que faire de telles leçons, il avait composé l'*Olive* en grande partie avant d'arriver au collège de Coqueret. *c*) Ronsard a moins contribué à la *Deffence* que ne le croient Sainte-Beuve et M. Ch.; il aurait revendiqué sa part dans l'œuvre du vivant ou après la mort de du B. au surplus, du Bellay a coutume d'avouer ce qu'il doit aux autres (ex. a préf. de l'*Olive*). L'influence de Pelletier du Mans est plus perceptible, quoique indirecte. Du B. garde l'initiative de l'œuvre. *d*) Ronsard a pu révéler à Pelletier du Mans l'ode pindarique, mais point sûrement l'ode en général; P. avait 26 ans quand R. en avait 18. *e*) la satire du poète-courtisan, parue en 1559, ne doit pas être postérieure à 1550; elle avait sa raison d'être en 1549 au moment des luttes de la Pléiade contre Mellin. Objections de M. Chamard : « du B. n'emploie l'alexandrin qu'à partir de 1553 ; on sent dans la satire la main qui a écrit *les Regrets;* en 1549, dans le *Recueil de poésies*, du B. loue encore Mellin; la pièce est imprimée à Poitiers sous un pseudonyme. » Réponses de M. S. : du B. a pu employer l'alexandrin assez tôt quoiqu'il loue le décasyllabe dans la *Deffence;* le vers a de la lourdeur, s'il a des qualités, elles tiennent au genre et au sujet du poème; du B. a pu se contredire à propos de Mellin, comme à l'endroit du pétrarquisme; d'ailleurs en 1559, la satire ne se comprendrait plus, la cause de la Pléiade étant gagnée; enfin, Poitiers est la ville natale d'Aubert, ami de du B., c'est un centre littéraire actif; du B. n'a pas voulu se faire connaître. Mais M. S. est loin de contester à M. Ch. que le *Quintil Horatian* soit l'œuvre de Barthélemy Aneau, prof. de rhét. au collège de la Trinité, à Lyon. [L. Séché, *Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 73-93 et 129-162.]

L'inspiratrice de l'*Olive* paraît être — selon les allusions de la préface et les vers de la première dédicace — Marguerite de France, sœur de Henri II [*ejusd. ibid*, pp. 239-241].

Paré. M. H. Folet, prof. à la Fac. de méd. de Lille, étudie le chirurgien, le médecin d'armée, et l'homme du XVIe siècle. *La ligature des vaisseaux* fait le renom du chirurgien. Ce protestant était

tolérant d'instinct et de conduite; il était en communion d'idées avec les auteurs de la *Ménippée* [*Revue de Paris*, 1901, pp. 59-88].

Peletier du Mans. M. P. Laumonier trouve M. Chamard (thèse latine, 1900) trop indulgent pour Le Peletier, lequel est trop ingrat envers les générations qui le précèdent. — Le P. prend position entre Marot (le naturel) et Ronsard (l'art), il assure, plus que du Bellay, la vraie spontanéité du poète; il est plus hardi et plus précis quand il indique les moyens d'enrichir le vocabulaire; il préconise les comparatifs en *ieur* et les superlatifs en *issime* dont du Bellay et de Baïf se moquèrent [*Rev. d. l. Renaiss.* 1901, pp. 248-276].

Pontus de Tyard. *Son rôle dans le pétrarquisme français.* Mellin de Saint-Gelais restait Gaulois en s'inspirant de Pétrarque ; il n'imite pas les maitres italiens. Les 2 premiers recueils des *Erreurs amoureuses* de Pontus (1542 et 1551 ; le 3e, de 1555, se rattache à l'école de Ronsard) reproduisent le sonnet en vers décasyllabes avec l'ordre des rimes préféré par Pétrarque (abba abba), la *rime tierce* (introduite par Le Maire de Belges qui imite Dante), la *sextine*, l'épigramme et la chanson. Il imite surtout les imitateurs de Pétrarque, Tebaldeo, Cariteo et Sannazar. Les vers sont alambiqués et guindés [Francesco Flamini, *Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 43-55].

Rabelais. On sait (*Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 1901, p. 169), qu'un libraire de Munich possède du Ve livre de Rabelais une édition datée de 1549. La *Rev. biblio-iconographique* (mars 1901) en a publié quelques fac-similés et tout le chapitre XI. L'authenticité en a été combattue par H. Stein (*un Rabelais apocryphe de* 1549, Paris, Picard, 1901, 16 pp.), défendue par Buchner [*Archiv für die u. Spr. u. Litt.*, 1901, pp. 124-129). — H. Schneegans, après avoir donné l'analyse de 15 chapitres (pp. 264-268), nie que le livre soit de Rabelais. *a*) Le IVe livre a paru partiellement à Grenoble en 1547, à Lyon en 1548, et complètement à Paris en 1552; le Ve aurait été composé dans l'intervalle? c'est bien invraisemblable. — *b*) Dans le Ve rien, aucun détail ne rappelle le reste du roman, si ce n'est le nom de *Pantagruel*. — *c*) Rabelais, dans une lettre à Odet (28-1-1552), se plaint explicitement des contrefaçons. S'il a obtenu de Henri II un privilège qui le défendait (6-8-1550), on s'explique qu'un seul exemplaire ait été retrouvé. — *d*) Le ton est un ton d'invective amère; beaucoup d'apostrophes, mais point d'humour, aucun des procédés familiers à Rabelais. L'auteur est quelque « misanthrope agelaste » de la religion réformée (formules protestantes, citations fréquentes de la Bible), peut-être un homme de loi, au demeurant cultivé et même savant [H. Schneegans, *Zeitsch. f. d. frz. Sp. u. Litt.*, 1902, pp. 262-274].

Ronsard. *Sa jeunesse.* M. P. Laumonier la raconte en détail, discute les légendes (ex. le lit de roses dans la prairie); à y regarder de près, Ronsard ne déclare pas que l'internat lui ait été douloureux, ni ses maîtres pédants et durs. Il faut noter l'importance qu'a dû avoir, dans la formation du génie de Ronsard, son voyage dans les Flandres; il y avait là un milieu actif de renaissance artistique, des cités florissantes; il a pu y apprendre à connaître « les arts utiles » et les termes techniques [*Rev. d. l. Renaiss.*, 1901, pp. 96-108, 169-193].

Théorie. Ronsard considère l'alternance des rimes comme obligatoire dans les pièces à rimes plates et suivies; mais pour les pièces strophiques et à rimes croisées, la première strophe, de quelque structure qu'elle soit, est le type de toutes les autres [L. Séché, *ibid.*, p. 270].

Œuvres. La *Rev. d. l. Renaiss.* publie une variante inédite d'un sonnet de Ronsard à M. Arnaut Sorbin (édit. Blanchemain, VII, 176.) [1901, pp. 200-202].

DIX-SEPTIÈME SIÈCLE

A **Renseignements généraux.** *Questions de religion.* M. Allier étudie, depuis 1627 jusqu'en 1668, la *Cabale des Dévots*, les origines de cette société secrète qui devait s'appeler la *Compagnie du Saint-Sacrement*, son caractère (centralisation et hiérarchie absolue) : ses progrès en dépit d'un refus d'approbation de P. de Gondi ; son rôle : bienfaisance à l'égard des pauvres dévots, surveillance diligente sur les profanes; ses luttes contre le « compagnonnage », les « illuminés » et les réformés, contre lesquels on rassemble des dossiers de dénonciations qui serviront pour la Révocation [*Grande Revue*, 1-7-01, pp. 1-29; 1-8-01, pp. 314-352; 1-9-01, pp. 705-741]. Il étudie l'histoire particulière de cette Compagnie à Grenoble, 1644-1666 [*Soc. Hist. d. prot. fr. Bull.*, 1902, pp. 169-203].

On peut se faire une idée du carême au temps de Tartuffe, par la lecture des ordonnances royales, rigoureuses — mais qui n'empêchaient pas toute fraude avant que Louis XIV eût mis à la mode les repas maigres [P. Lalande, *Rev. bleue*, 8-3-02]. Le même auteur étudie la biographie et le rôle de l'abbé de Rancé, pp. 316-320 [*Rev. bleue*, 19-10-01].

Selon M. Lanson, il faut ranger les libertins du XVIIe siècle en trois classes : les mondains, qui rejettent une morale gênante; les savants, qui obéissent à des motifs d'ordre philosophique (Le Vayer, G. Patin, Naudé, Gassendi), enfin ceux qui sont sensibles à la fois à la libération intellectuelle et au débridement moral (Théophile, Hesnault, Saint-Évremond, Ninon) [*Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 1902, p. 151].

Les Salons. Mme des Loges (1584-1641), femme d'esprit et bonne, a ouvert le premier salon littéraire, moins précieux, plus aimé de Balzac que l'Hôtel de Rambouillet. Richelieu interdit ces réunions chez une protestante zélée ; celle-ci quitta Paris en 1629 [V. Vallat, *Rev. bleue*, 2-11-01, pp. 560-563].

Jobelins et Uranistes. Le sonnet d'Uranie n'est pas une des dernières œuvres de Voiture, comme le disent Cousin et M. Bourciez [*Hist. litt. fr. Petit de J.*], mais antérieur de 20 ou 25 ans à sa mort. Un témoignage de Balzac le prouve. M. Alb. Mennung penche pour 1631, année où a paru *Uranie*, pastorale amoureuse de Bridard. — Autres rectifications : Benserade est né à Paris le 5-11-1613, et non en 1612 en Normandie; la querelle des sonnets n'est point de 1651 ni même de déc. 1649, mais de 1648, ou au plus tard de l'été 1649 (témoignage d'Arnauld d'Andilly, des poésies de l'abbé Bertaut, et de Corneille); août 1649 marque le plus fort de la querelle, décembre la fin. Ce qui en fait l'intérêt, ce sont les intrigues politiques de Mme de Longueville qui, voulant gagner au parti des Uranistes, c'est-à-dire des Frondeurs, toujours plus d'adhérents, écrit à Jacques Esprit, à d'autres, et fait écrire à Chapelain des lettres-circulaires. Elle avait pour elle Montausier, Sarazin, Desm. de Saint-Sorlin, La Folaine, Mme de Saintôt, Mlle de Scudéry, l'Hôtel de Rambouillet; elle a pu vaincre les Jobelins qui comptaient Conti, Conrart, Viguier, Scarron, Chevreau, Segrais, Esprit, la Palatine, Mme de Brégy, peut-être P. Corneille, et La Mesnardière. Sont restés neutres : Condé, Balzac, Costar, Scudéry, Chapelain, de Lajé, Le Bret, Bertaut, Ménage, M. et Mme de Liancourt. L'Académie et la Sorbonne ont refusé de se prononcer à cause du caractère politique de la querelle [Alb. Mennung, *Zeitsch f. frz. Spr. u. litt.* 1902, pp. 275-327 ; les sources poétiques suivent, en ordre systématique, pp. 327-352, et la bibliographie pp. 352-356].

L'enseignement. Une lettre inédite de Ballesdens, membre obscur de l'Académie, à l'auteur de la *Méthode pour apprendre Despautère*, par figures, nous rend vivante la physionomie d'une classe de collège au XVIIe siècle [*Bull. du Biblioph. et du Biblioth.*, 15-6-02, pp. 241-252].

La fortune du théâtre classique, de 1689 à 1900, à la Comédie-Française ; 22 519 représentations comiques contre 9 118 tragiques. Racine et même Regnard sont plus favorisés que Corneille. De Molière, plus souvent représenté que tout autre, les pièces les plus jouées sont (en ordre décroissant) *Tartuffe*, *Le Médecin malgré lui*, *L'Avare*, *L'Ec. des M.*, *Le Mis.*, *L'É. des F.*, *Les F. sav.*, *Le Mal. imag.*, *Amphit.* — De Corneille ont disparu successivement *Andromède*, *La Toison d'or* 1690, *Attila*, *Sophon.*, *Othon* 1710, *Œdipe* (éclipsé par celui de Voltaire) 1730, *Sertor.*, *don Sanche*, *M. de Pompée*, 1760,

Nicomède, *Hérac.*, *Rodog.* 1820. Enfin depuis 1850, *Cinna* est moins joué que les autres « chefs-d'œuvre ». — De Racine, *Esther* et *Bérénice* sont peu jouées ; *Athalie* même l'est deux fois moins qu'*Andromaque* et surtout que *Phèdre*, qui restent avec *Britannicus* et *Iphig.* les quatre pièces les plus vivantes de son théâtre [F. Brunetière, *R. d. D. M.*, 15-8 01, pp. 954-958, d'après le répertoire de M. Joannidès].

B. **LES AUTEURS. — Bossuet.** La *Revue Bossuet* publie avec une introduction de M. Brunetière le Testament de Bossuet (1703), l'Inventaire de ses meubles et effets, qui donne des indices d'un certain goût pour le confortable, et de quelque manque d'ordre ; enfin, l'estimation des livres de ses bibliothèques de Paris et de Meaux. A la regarder, on en conclut, selon M. Brunetière, que B. « a pris contre les chances d'erreur toutes les précautions que comportait la science de son temps » [*Rev. Bossuet*, pp. 129-174 et 211-236].

Le P. Griselle publie un folio autographe, faisant sans doute partie d'un cahier, dispersé aujourd'hui, où les livres propres à la chaire, comme l'Épître de saint Paul aux Romains, étaient étudiés d'après saint Jean Chrysostome et *résumés* au point de vue de la prédication [*Rev. Bossuet*, 25-1-02, pp. 20-29].

L'*Exposition de la doctrine de l'Église catholique* imprimée en 1671, a été rédigée une première fois en 1668. M. E. Levesque en publie une copie complète, qui est de 1669 ou 1670, et qui existe : *a*) dans un recueil de pièces sur des sujets religieux, formé sous la direction de M. Baudrand, alors directeur au séminaire Saint-Sulpice (aujourd'hui à la Bib. Maz., n° 2001) ; *b*) dans un petit cahier in-8° appartenant au séminaire Saint-Sulpice [*Rev. Boss.*, 25-1-02, pp. 5-19, 25-4-02, pp. 123-128].

M. Rébelliau publie un fragment inédit de Bossuet sur l'usure, que B. condamne sévèrement à l'Assemblée de 1682 ; B. conseille au roi de percevoir lui-même les impôts indirects, au moins pour le quartier d'octobre, avant de renouveler le bail avec les fermiers. Une régie a été établie à la fin du règne par Desmarets [*Rev. Bossuet*, 25-10-01, pp. 175-179].

M. Ch. Urbain fait l'histoire de la *Défense de la Déclaration de* 1682. Louis XIV ne permit pas de publier la réponse (que Bossuet rédigea en 1685) aux critiques faites contre les 4 articles. M. U. donne l'indication des variantes entre la première rédaction et la seconde, qui est de 1696 [*Bull. du Biblioph. et du Biblioth.*, 15-2-02, pp. 49-62, 15-3-02, pp. 106-121].

La bibliothèque de Genève possède une esquisse inédite d'un des sermons prêchés pendant le carême en 1684, que M. Lebarcq croyait

perdu, c'est celui du 3e dimanche; M. Levesque le reproduit [*Rev. Bossuet*, 25-4-02, pp. 65-70].

Pour l'O. F. d'Henriette de France, Bossuet s'est servi du récit de Mme de Motteville. Pour celle de Le Tellier, il s'est servi d'un mémoire composé entre le 31-10-1685 (date de la mort) et le 25-1-1686 (B. prononce l'O. F.), par Claude Le Peletier, contrôleur général et ministre d'État, parent, ami et confident de Le T. La biographie est surtout soulignée par B. à partir de 1643, parce que *a*) Le T. joue un rôle actif dans la Fronde; *b*) B. s'intéresse aux intrigues de la Fronde qu'il connaissait peu jusque-là (l'O. F. d'Anne de G. de six mois antérieure en fait foi); *c*) B. y apprend les véritables motifs de la défection de Condé.

Ce mémoire a été pour B. la source unique pour les renseignements de biographie; il lui a fourni la dominante du caractère, et des expressions de détail. Mais B. y a ajouté la vie, l'ordre des développements, le style [Fern. Strowski, *R. Bossuet*, 25-1-02, pp. 30-48].

M. P. Besson met en lumière l'attitude de Bossuet vis-à-vis des protestants, par une citation du *Sermon sur les Dev. des rois* (1662), et par une lettre à Nicole du 16-12-1691 [*Soc. hist. prot. Bullet.*, 1901, pp. 665-667].

Rotrou. *Les sources de Cosroës.* On a cru cette pièce originale. Elle doit beaucoup à la tragédie latine *Chosroës* du jésuite Louis Cellot (*Cellotius*), publiée en 1629; il y a cinq scènes sur vingt-cinq traduites presque littéralement; R. change quelques noms pour raison d'euphonie. La seconde source est une comédie espagnole de Lope de Vega « *De las Mudanzas de Fortuna y sucesos de don Beltran de Aragon*, utilisée pour des personnages secondaires (Syra, Syroës) et les scènes accessoires (ex. le début). M. Stiefel met en parallèle, pour le choix du sujet, pour la composition, une série de pièces de Corneille, de Desfontaines et de Rotrou; il étudie le personnage de Cosroës dans l'histoire et la poésie orientale (pp. 70-78); il retrace les jugements portés sur Rotrou de Saint-Marc Girardin à M. G. Reynier (pp. 146-155), et la destinée du sujet de Cosroès après Rotrou dans les diverses littératures (pp. 156-188) [A.-L. Stiefel, *Zeitsch. f. frz. Sp. u. Litt.*, 1901, pp. 69-188].

Sarazin. *Ses rapports avec la littérature espagnole.* Il a lu Perez de Hita (*Guerres civiles de Grenade*), la *Diane* de Montemayor (modèle de d'Urfé), le comte de Villamediana, Castillejo (présenté sous le nom de Cristoval de Castilène, déjà goûté de Voiture et de ses contemporains. Il a écrit des vers espagnols. Il cite deux fois *don Quichot* dans ses poésies. Les imitations et adaptations sont difficiles

à déterminer. Nous voyons du moins que le commerce des Espagnols a affiné son esprit, poli son style; mais S. ne cherche pas à tourner en français leurs pensées; il emprunte plutôt le ton que des sujets ou des formes; il a imité l'antiquité plus directement que les Espagnols, les Italiens, Marot et Régnier. (M. Lanson cite les auteurs anciens dont S. a tiré parti pour certains passages de ses œuvres). En somme, S. nous achemine vers le goût classique; les conceptions espagnoles l'amusent sans le séduire; elles indigneront Boileau [G. Lanson, *Rev. d'Hist. Litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 395-407].

Sévigné. Dans une lettre, datée des Rochers, 13-11-1675, à Mme de Grignan, on lit « la princesse était à l'oraison funèbre de Scaramouche, faisant honte aux catholiques ». Mme de S. raille ici les protestants; le pasteur Bély prêchant en robe lui rappelle l'Arlequin de la comédie. Peut-être « l'O. F. de Scar. » est-elle la locution par laquelle Mme de S. désigne habituellement le service protestant. Elle est en effet à l'égard des protestants, aussi dure que Nicole « si doux... en sa conversation et dans toute sa personne »; elle a un fond d'antipathie contre le huguenot; mais dans son catholicisme elle est hostile ou presque aux menues pratiques de dévotion [F. Brunel, *Rev. d'Hist. Litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 357-376 et *Bull. des Human. fr.*, 1901, pp. 62-68].

D'Urfé. Saint-Marc Girardin en lisant d'Urfé avait relevé des mots intéressants; il déclare n'avoir pas eu la patience de dresser l'index complet. La *Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.* publie tel quel cet essai de lexique (1901, pp. 459-483 et 629-646].

Vaugelas. M. Brunetière ajoute à ce qu'a dit M. Brunot dans l'*Histoire de la langue française*, que la langue française est devenue la langue diplomatique en 1648, que Vaugelas ne pouvait avoir observé les principes de la méthode historique, n'étant que le greffier du bel usage et de « l'écriture artiste » de son temps. L'usage, selon V., doit être *a*) *national* (sans tradition grecque ou latine, sans influence espagnole ou italienne, comprenant les gallicismes intraduisibles et les expressions belles quoique inanalysables logiquement); *b*) *actuel*, (il faut se soumettre à l'usage, même s'il est injuste); *c*) *pas pédant* (celui de Vaugelas est même « trop féminin »); *d*) *de la cour* (dans son sens large) et des auteurs, non du peuple; *e*) *parlé* [F. B. *Rev. d. d. M.*, 1-12-01, pp. 562-581].

DIX-HUITIÈME SIÈCLE

Diderot. *La Religieuse.* M. J. Haas résume avec des citations la plupart des opinions et théories philosophiques et religieuses de Diderot, et analyse le roman [*Zeitsch. f. frz. Spr. u. Litt.*, 1902, pp. 66-89].

M. Tourneux publie un factum inconnu de Diderot (1771) contre M. Luneau, souscripteur fâché de l'Encyclopédie [*Bull. du Biblioph. et du Biblioth.*, introd., pp. 349-360, texte, pp. 360-385].

Florian. (*Œuvres en prose* (*Gonzalve de Cordoue, Estelle, Nouvelles*). Si les figures du roman sont quelconques, la description des lieux a des qualités; M. J. Haas essaie de le montrer par de fréquentes citations, et proteste contre le peu de place qu'occupe l'auteur — trop complètement oublié — dans l'*Hist. d. l. Litt.* de M. Lanson, p. 665 [*Zeitsch. f. frz. Spr. u. Litt.*, 1901, pp. 311-322].

Montesquieu. *Sur le rôle social de la religion.* M. a eu le mérite d'observer que les religions sont des phénomènes sociaux, il a donc rendu possible la science des religions; mais comme tout son siècle, il a méconnu l'activité inconsciente de l'esprit (tendances héritées, habitudes), et la puissance d'illusion qui a été la loi de la pensée naissante. L'esprit seul de cette sociologie religieuse a survécu [L. Gérard-Varet, *Rev. bourguig. de l'enseign. sup.*, 1901, pp. 123-145].

J.-J. Rousseau. M. G. Dumesnil étudie la vie et les œuvres de J.-J. R.; il avertit ainsi le lecteur : « si quelqu'un me reprochait de n'avoir fait en tant de places qu'analyser le texte de Rousseau, je tiendrais cette critique pour un grand éloge » [*Ann. d. l'Univ. d. Grenoble*, 1901, pp. 55-172].

M. H. Buffenoir publie des lettres inédites écrites à J.-J. R. pendant qu'il séjournait à Motiers-Travers (10-7-1762 à 8-9-1765). L'auteur, une jeune fille ruinée, du nom d'Henriette, était alarmée de voir J.-J. condamner le souci de l'étude chez une femme. Une des réponses de J.-J. est inédite (pp. 166-167) [*Bull. du Biblioph. et du Biblioth.*, 15-1-02, introd., pp. 11-18, texte pp. 18-27; 15-2-02, pp. 63-80; 15-2-02, pp. 126-136; 15-4-02, pp. 166-173].

Voltaire. Ce n'est pas lui qui a débarrassé la scène du théâtre de la présence des gentilshommes. En 1751, Sauvé-Delanoue, auteur apprécié, fit construire — sur la demande de quelques personnes de la Cour qui avaient désiré n'être plus sous les regards du public — des petites loges dans l'enfoncement de la première coulisse. Il fut, pour ce fait, en prison dix-sept jours. Mais les petites loges reparurent en 1760 [Paul Berret, *Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 456-459].

Les unités de lieu et de temps chez Voltaire. Le séjour qu'il a fait en Angleterre ne change pas son opinion sur les deux unités (cf. Discours sur la tragédie en tête du *Brutus*). Pour lui comme pour Corneille, l'unité de lieu, c'est tout le spectacle que l'œil peut embrasser sans peine. En pratique, Voltaire la viole. La scène change non seulement d'un acte à un autre, mais dans le même

acte, sans que l'auteur nous en avertisse : *Brutus*, I, 3, *Mort de César*, III, 8, *Mahomet*, IV, 3-4, *Mérope*, III, 2, ou même au milieu d'une scène : *Sémiramis*, III, 5-6, *Le Triumvirat*, I, 1-2, *Pélopidas*, V, 3. Dans bien des pièces, l'indication des lieux est vague. L'unité de temps est observée matériellement, mais sans vraisemblance morale. Pour n'importe quelle action, la nuit et le jour sont indifférents à Voltaire. En une scène unique, on voit bien des choses se passer : *Mort de César*, II, 5, *Brutus*, V, 3 et 7, *Mérope*, V, 5. — Le théâtre de Voltaire est moins riche d'action que le théâtre classique : on raconte plus qu'on ne représente; c'est un théâtre qu'on peut appeler de transition, à cause des « germes romantiques » que Voltaire, pendant toute sa carrière dramatique, y insinue [Ludowig Koëhler, *Zeitsch. f. frz. Spr. u. Litt.*, 1901, pp. 1-33].

Œuvres. M. Duchemin publie une lettre du libraire Jore à Voltaire 15-5-1759, la réponse de celui-ci, 26-5-1759, et une seconde lettre du même Jore (5-6-1759) [*Rev. d'Hist. Litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 676-680].

M. P. Calmettes publie, avec commentaires historiques, une quinzaine de lettres de Choiseul à Voltaire (entre 1559 et 1562). Elles établissent « le rôle à la fois amical et confidentiel joué par Voltaire devenu diplomate et missionnaire de paix entre la France et la Prusse ». V. d'ailleurs commettait des indiscrétions au déplaisir de l'un et de l'autre correspondant [*Rev. d. D. M.*, 15-1-02. pp. 406-445].

DIX-NEUVIÈME SIÈCLE

A. Renseignements divers. *Une définition de la poésie romantique*. L'expression de *charme romantique* paraît dans le journal de E. Geraud en 1797. En Allemagne, en 1803-1804, « *die Romantik* » était conçue comme le monde poétique de l'Europe chrétienne du moyen âge. En 1805, paraît *la Nouvelle Astrée* ou les *Aventures romantiques du temps passé*, et les *Débats* (13 sept.) s'étonnent de cette expression. Enfin une lettre de Ch. de Villiers, dans le *Magasin pittoresque*, en sept. 1810, c'est-à-dire trois ans avant la publication réelle de l'*Allemagne* de Mme de Staël, s'exprime ainsi : « Une poésie... soutenue par la Mythologie de la religion nationale elle-même, nourrie par l'esprit local et inhérent au terroir, peignant les maux, les aventures, les exploits, les héros indigènes, nous eût formé à la longue une littérature originale, native, qui serait devenue la *Romantique* polie et perfectionnée, dont la couleur eût mieux convenu que celle de toute littérature étrangère à nous; qui eût influé avec plus d'efficacité sur la masse des peuples, et eût certainement imprimé à notre existence intellectuelle une autre tournure et un autre caractère. » [F. Baldensperger, *Rev. d. philol. fr.*, 190, pp. 115-122].

La résistance à Werther dans la littérature française. Le public est plus enthousiaste d'abord que la critique; puis les parodies paraissent (1809, 1817). Chateaubriand avait prétendu combattre dans *René* la philosophie désespérée de Werther (cf. *Déf. du G. du Chr.*). Mais l'œuvre de Gœthe, admirée des Quinet et des Lamartine, croît de réputation jusqu'à 1830. Après cette date, paraît l'amour à la J. Sorel, forme de l'ambition (la lecture du *Mémorial* remplace celle de W.); Balzac condamne aussi la mélancolie passive. Vers 1838 s'est produit une certaine réaction religieuse et sentimentale; *Raphaël* (1847) est un dernier écho de W. Dès lors on juge le roman sans passion; on le replace dans son milieu allemand, et dans son époque. De 1860 à 1870, la France littéraire se fait l'image d'un Gœthe olympien [F. Baldensperger, *Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 377-394]

Pixérécourt. M. A. Grenier complète l'étude de M. J. Marsan sur le mélodrame de P. (*Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 15-4-00) par une biographie, des citations extraites des *Souvenirs* [*Annales de l'Est* 1901, pp. 248-sqq].

Un poète du premier cénacle romantique. Détails sur la vie et la carrière de Michel Pichat, auteur des deux mélodrames et des tragédies de *Turnus*, *Léonidas* (grand succès) et *Guillaume Tell* [C. Latreille, *Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 408-424].

B. **LES AUTEURS.** (*par ordre alphabétique*). — **Chateaubriand.** *Sa vie.* Son dernier secrétaire fut Julien Danielo (1802-1866). M. Séché donne des détails sur sa vie et des extraits qui témoignent d'une certaine dextérité dans l'art de la description [*Revue bleue*, 17-8-01, pp. 193-198, 24-8-01, pp. 244-249]. *Sa « défection ».* Il est remplacé au ministère des affaires étrangères le 6-6, 1824. Causes : il avait forcé la main au roi pour la guerre d'Espagne, il avait contre lui, Monsieur, le parti dévot, enfin et surtout M. de Villèle, autoritaire, blessé de trouver en Ch. de l'opposition contre son projet de conversion des rentes, de le voir honoré de distinctions qu'on lui refusait à lui-même, de la morgue enfin du ministre libéral. Détails sur la polémique de presse, incessante (sauf une trêve de six semaines à la mort de Louis XVIII), souvent injuste, qui va du 22-6-1824 au 19-12-1826, et sur les représailles qu'exerce de Villèle par des voies analogues. De Villèle méprise et ignore la Révolution; « reste attaché aux idées absolutistes et religieuses » par esprit autoritaire et pour l'intérêt gouvernemental. Ch. au contraire accepte la société moderne, défend la liberté de la presse, parce que l'idée de liberté, après les grands mouvements de la Révolution et de l'Empire, est désormais indéracinable ; il est sincèrement libéral; cf. les deux textes suivants, de dates assez éloignées l'une de l'autre « je ne

deviendrai incrédule que quand on m'aura démontré que le christianisme est incompatible avec la liberté; alors je cesserai de regarder comme véritable une religion opposée à la dignité de l'homme » (Préf. de l'*Essai*, I, 2-9). « Je hais comme vous, écrivait-il à Montlosier, la *Congrégation* et ces associations d'hypocrites qui transforment mes domestiques en espions et qui ne cherchent à l'autel que le pouvoir » (*Outre-tombe*, IV-334). Il a le sens du changement qui est dans les lois de la nature; il reste catholique par son enfance, son imagination, sa sensibilité et veut « bâtir sur la religion » la société nouvelle; il est resté légitimiste par tradition et orgueil nobiliaire [G. Lanson, *Rev. d. Paris*, 1-8-01, pp. 487-524].

Œuvres. M. V. Giraud publie quelques lettres inédites [*Rev. d'Hist. litt. d. l. Fr.*, 1901, pp. 666-675].

Un prédecesseur de *René*, précédent timide du roman de Ch., est *Floretto, histoire méridionale*, par Jos. Mar. Loaisel de Tréogate, parue à Paris en 1776. La scène se passe entre l'isthme de Panama et la Nouvelle-Grenade. L'auteur a « une imagination vive et sensible, mais mélancolique et sombre » [F. Baldensperger, *Rev. d. philol.*, p. 1901, pp. 229-234].

Gautier. *Sur son livre : V. Hugo*. « Contrairement à l'annonce insérée dans divers journaux quotidiens, *pas une ligne, pas un seul mot* de ce *V. Hugo* n'est inédit. » M. de Spoelberch de Lovenjoul donne la table complète du volume refait, avec indication du lieu où tous les chapitres ont été publiés pour la première fois. [*Bull. du Biblioph. et du Biblioth.*, 15-5-02, pp. 205-211].

Hugo. *Ses origines maternelles*. Il est moins Lorrain que Breton. Sa mère, Sophie Trébuchet, fille d'un capitaine à l'amirauté de Nantes, qui devait faire pour autrui le commerce de Guinée (traite des nègres); il était de l'arr. de Châteaubriant, sa femme, Mlle Le Normand, était de l'arr. de Nantes; elle comptait dans sa famille plusieurs hommes de loi. Sophie épouse fin 1797 (et non en 1796, comme le croit M. Biré) le capitaine Hugo, greffier d'une commission militaire dans l'Ouest. V. Hugo, s'il tient de son père le culte de Napoléon, semble devoir à ses ascendants maternels ses qualités d'esprit, d'imagination, son tempérament de plaideur et son entente des affaires [L. Séché, *Rev. bleue*, 15-2-02, pp. 202-206].

Œuvres. Sources de Notre-Dame de Paris. Avant de rédiger le roman (la rédaction ne dura que cinq mois), V. Hugo avait pris des notes dans Sauval, *Hist. et recherches des antiquités de la ville de Paris* (Par., 1724, 3 vol.), du Breul, le *Théâtre des antiquités de Paris* (1639), Jehan de Troyes, Commynes, Pierre Mathieu, *Hist. de Louis XI*. M. Huguet ajoute à cette liste *le Dictionnaire infernal*, de Collin de Plancy (4 vol., 2e éd., 1826), et il montre par des citations rappro-

chées de Hugo d'une part, des auteurs susdits et des comptes de la prévôté d'autre part, quels emprunts ont été faits pour : I. les noms des personnages ; II. les détails de leur vie ; III. le langage des personnages ; IV. Louis XI ; V. les descriptions ; VI. les costumes ; VII. les descriptions des fêtes ; VIII. les détails d'institutions, ou l'organisation de Paris, les singularités du temps (la procession du pape des fous, par ex.) ; IX. les sciences occultes ; X. la langue. V. Hugo s'est assimilé la matière empruntée, sans la déformer ; à peine a-t-il exagéré un peu l'austérité de la règle du cloître (à propos de Claude Frollo) ; et il n'a pas cherché l'archaïsme d'une façon choquante [E. Huguet, *Rev. d'Hist. Litt d. l. Fr.*, 1901, pp. 48-79, 425-455, 622-649].

Les Misérables paraissent en 3 livraisons en 1862. Voici quelle est l'attitude de la critique : Barbey d'Aurevilly et Veuillot s'indignent ou injurient ; Baudelaire, en apparence admirateur mais peu sympathique à l'œuvre ; Sainte-Beuve fait le silence autour de l'œuvre, travaille en dessous contre elle ; il se consacre à Salammbô ; Lamartine, qui, dans le dénuement, publie à lui seul une Revue mensuelle, consacre cinq entretiens à l'œuvre des *Misérables*, analyse, cite, commente ; il rappelle ses souvenirs de 1848 [Ad. Boschot, *Rev. bleue*, 22-2-02, pp. 233-238].

Si *les Misérables* sont un roman de pitié sociale, le mouvement d'idées socialiste et humanitaire (1830-1848), d'une part, un deuil domestique (Villequier), ravivé par l'exil, de l'autre, y sont pour beaucoup. M. A. Le Breton compare à ce propos V. H., poète de l'action et du progrès, même réalisé par la violence, et Tolstoï qui prêche le renoncement et le retour à la simplicité primitive [*Rev. d. D. M.*, 15-2-02, pp. 889-915].

Le *Post-scriptum de ma vie*. Les grands fragments sont des années qui entourent 1858. M. A. Boschot résume les idées fondamentales de Hugo [*Rev. bleue*, 23-11-01, pp. 661-665].

Sur *Hugo moraliste*, article littéraire de M. Faguet ; V. H. aime le lieu commun qu'il rafraîchit ; sa philosophie est optimiste, consolante, populaire ; M. F. passe à ce propos en revue les moralistes français [*Rev. bleue*, 15-2-02, pp. 193-196].

Lamartine... *et le parti social*. Lam. veut se faire d'abord une popularité nationale afin d'être imposé par le pays à la Chambre, le 3-2-1835, il s'affirme comme le délégué volontaire du prolétariat ; avec le parti social — dont le programme est de subordonner les questions purement politiques aux intérêts sociaux — il préconise comme remèdes au mal présent : 1° la colonisation ; 2° des douanes et une économie politique plus éclairées ; 3° la propriété accessible à tous (cf. l'arrêté pris par lui le 7-3-1848). La Révolution n'est faite qu'à moitié tant qu'elle n'a pas « renversé les féodalités industrielles, les

monopoles oppressifs des travailleurs et introduit la liberté dans les choses » (paroles du 27-3-1835). Il s'oppose à la colonisation par voies sanglantes, et s'indigne qu'on fasse des économies sur l'enseignement [X. X. X. *Grande Revue*, mai 1902, pp. 396-411].

Correction de texte. Dans la pièce des *Méditations*, intitulé *La Prière* au vers 53, il y a une faute toujours répétée depuis et y compris l'édition princeps ; il faut lire : « partout autour de *soi* » et non de *toi*). [A. Hauvette, *Bull. des human. fr.*, 1901, pp. 49-54].

Leconte de Lisle. *A vingt ans.* Ses vers de collégien et d'étudiant en droit sont fort pauvres. Il ne se découvrira lui-même qu'à Paris, en traduisant les Grecs, sous l'influence de Louis Ménard.

M. Guinaudeau publie des extraits de ses vers, et des lettres intimes adressées à Jules Rouffet à partir de 1837. L. de L. y laisse voir « une sensibilité aiguë, une délicatesse frémissante, une ampleur de rêve, une magnificence de vision, une noblesse de cœur, un orgueil qui ne trompent pas ». Il note, à propos de *Jocelyn*, « le vague prétentieux qui abonde dans les plus beaux ouvrages » de Lamartine, et trouve le style de *Ruy Blas* « souvent grossier ». [*Grande Revue*, avril 1902, pp. 25-53].

MM. Marius-Ary Leblond établissent la sincérité et la solidité de ses convictions républicaines, phalanstériennes et socialistes dès 1846 [*Merc. d. Fr.*, sept. 1901, pp. 659-699].

Bibliothécaire au Sénat. M. Coppée lui cède sa place en 1871 ; anecdotes qui montre le dédain de L. d. L. pour les politiciens, gamineries contre Lacaussade et Ratisbonne, opinions sur l'éloquence d'un J. Simon ou d'un J. Ferry [Claude-Louis, *Nouv. Revue*, 15-5-02, pp. 265-267].

Michelet. M. R. de Bury cite en parallèle certains passages des livres de Michelet (*Ma Jeunesse*, *Mon Journal*, *Journal de mes idées*), tels que M. Claretie les publia dans le *Temps* (19-3-1901), et tels que Mme Michelet les publia jadis — en les corrigeant. On souhaite que les manuscrits, s'ils existent encore, soient un jour publiés intégralement [*Merc. de Fr.*, 1901, t. II, pp. 107-119].

Sainte-Beuve. M. Ant. Guillain publie les notes mises par S. B. sur un exemplaire des œuvres d'A. Chénier de 1819, notes qui consistent en rapprochements faits avec les vieux auteurs, et surtout avec les classiques grecs et latins [*Bull. du Bibloph. et du Biblioth.*, 15-5-02, pp. 212-224].

Sand. M. P. Bonnefon publie deux lettres inédites, trouvées à la *Bibl. Nat.* Elles sont adressées à H. Eug. Baillet (27-6-1851) et à M. Barillet (sans date). On espère la publication prochaine de la correspondance de G. Sand avec Flaubert et avec Musset [*Rev. d'Hist. litt. d. l. F.*, 1901, pp. 681-686].

Staël. M. Baille rapporte avec détail la vie de M. de Staël à Paris jusqu'à son mariage (1777-1786). Sa femme collabora cinq ans aux rapports politiques qu'il adressait au roi Gustave III de Suède. — Après 1794, la mésintelligence, engendrée par la prodigalité du mari, succéda à la « tolérante camaraderie » qu'avait été cette union. — Malgré son horreur pour la Suisse, et pour toute vie à la campagne, elle voulut conduire son mari en Savoie; il mourut en route à Poligny le 9-5-1802), le fait est prouvé par des documents officiels. — M. Baille nous représente Mme de Staël au physique (pp. 647-648) et au moral; elle faisait bon marché des convenances; elle ne s'entendait point avec sa mère (p. 663), mais elle avait un culte pour son père, était dévouée à la reine (p. 652), sauva des victimes de la Terreur « par substitution de personnes » (p. 653); elle était « la bonté même » (Byron); elle est philosophe, d'une résignation assez souriante (p.665-666). — Pendant la Révolution, elle se rallia à la vraie cause républicaine (ses amis politiques sont Lanjuinais, Boissy d'Anglas, Tracy, Daunou, p. 656), en restant toujours liée avec les survivants du noble faubourg. — Elle passa l'année de la Terreur non pas en Suède, comme le dit M. Geoffroy, mais à Coppet avec ses amis Montmorency, Narbonne, Jaucourt. — La vrai cause de l'antipathie de Napoléon pour elle, est qu'elle exerce une souveraineté d'intelligence et de sympathie, et qu'elle est idéologue (p. 657). — [Ch. Baille, *Rev. de Paris* 1-4-02,, pp. 639-566].

Mme de Staël à Berlin. Après deux mois passés à Weimar, où elle voit Herder, Wieland, Gœthe, Schiller, et projette d'écrire l'histoire de la littérature allemande, elle part pour Berlin afin d'échapper à la proscription; elle y est bien reçue; elle fait connaissance avec Ancillon, Spalding, W. Schlegel qui lui est fort sympathique, Fichte, dont elle comprend bien superficiellement le système philosophique; Nicolaï, qui lui est indifférent et qui méprise Werther qu'elle admire. — Elle apprend l'exécution du duc d'Enghien, et la maladie de son père qui meurt le 10 avril. Elle prend Schlegel pour précepteur de son fils [Ch. Joret, *Rev d'Hist. litt. d. l. Fr.* 1902, pp. 1-28].

Stendhal. *Biographie.* Histoire de sa liaison avec Mélanie Guilbert (Louason) [Jean Melia, *Nouv. Rev.* 15-8-01, pp. 553-568]; *ses idées* sur l'Eglise qui évolue, son matérialisme sont analysés par J. Melia [*Nouv. Revue*, 1-6-02, pp. 381-386.]

Taine. M. Hugo P. Thieme établit la bibliographie des articles et livres critiques parus sur Taine; il en compte 360 en tout, dont 140 depuis que Taine est mort [*Modern language notes*, 1902, pp. 71-82 et 140-154].

HENRI CHATELAIN.

Chronique du mois

La rentrée de 1902. — Les suites de la réforme. — Le referendum des pères de famille. — Encore les langues vivantes. — Professeurs et répétiteurs. — La surveillance et l'enseignement. — Études actives et passives. — L'abbé Follioley. — Le dernier proviseur ecclésiastique.

Tous les journaux ont publié la récapitulation des « états de présence » relevés dans les lycées et collèges à la date du 15 octobre. L'effectif des établissements de jeunes filles, qui n'a pas cessé de croître depuis leur fondation, nous révèle, cette année encore, une augmentation de 1748 élèves. Moins favorisés, les lycées et collèges de garçons avaient en ces derniers temps une fortune diverse. L'internat surtout avait sensiblement baissé un peu partout. La statistique accuse cette fois une plus-value de 2325 élèves sur l'effectif global de l'an dernier. Combien de ces recrues sont volontaires, combien simplement résignées? C'est ce qu'il est assez difficile d'établir. On ne peut nier toutefois que l'application de la loi sur les congrégations, l'incertitude et les craintes répandues sur leur existence même n'entrent pour une forte part dans cette augmentation.

On ne nous a pas dit jusqu'ici — et j'espère que l'administration nous fixera très prochainement — combien de jeunes gens se sont fait inscrire dans chacune des quatre sections du second cycle de l'enseignement secondaire. Y a-t-il beaucoup d'élèves qui aient opté pour la section latin-grec? Et la cinquième voie, celle qui ne conduit pas au baccalauréat, mais aux professions industrielles et commerciales, est-elle aussi fréquentée que le souhaitait le précédent ministre de l'Instruction publique?

Il ne circule en ce moment que des « on-dit » et nous n'en voulons parler que pour mémoire. Mais on affirme que les sections latin et langues vivantes — sciences et langues vivantes —, la première surtout tiendraient pour le moment la corde. La réforme se ferait donc sur le dos du grec qui deviendrait ainsi avant peu « un enseignement spécial » réservé à une petite élite de lettrés.

Est-il besoin d'insister sur l'intérêt que nous avons tous à connaître les résultats de cette consultation, de ce « referendum » des pères de famille? Si les langues vivantes ont en réalité toutes leurs faveurs, ne faut-il pas se mettre dès maintenant à augmenter et à renforcer — dans tous les sens du mot — les cadres du personnel

qui fonctionne aujourd'hui? Ne faut-il pas enfin déterminer très nettement l'orientation de cet enseignement, orientation sur laquelle on bataillait encore au Sénat à la fin de la dernière session. « Vous aurez beau, disait un orateur, écrire dans vos décrets, dans vos plans d'étude : « les langues vivantes devront être enseignées d'une façon pratique », les choses ne changeront pas pour cela, par la bonne raison que vos professeurs resteront les mêmes. » Il est vrai qu'un peu plus loin le même orateur déclarait qu'il était impossible d'apprendre dans les collèges les langues vivantes d'une façon pratique et que ce résultat ne pouvait être obtenu que par des séjours à l'étranger.

En poussant ce raisonnement jusqu'au bout, on arriverait à conclure qu'il n'y a pas lieu d'enseigner les langues vivantes en France. Mais, sans s'arrêter à ce paradoxe, on peut concevoir pour les futurs professeurs de la section la plus recherchée par les familles une éducation professionnelle un peu différente de celle qu'ils reçoivent aujourd'hui et des garanties que n'assurent pas toujours les épreuves actuelles de la licence et de l'agrégation.

Les attributions désormais connexes et coordonnées du professeur et du répétiteur ont provoqué dans la presse pédagogique des discussions aussi animées qu'intéressantes. Si le répétiteur doit être plus directement associé au travail de la classe, en faut-il conclure que l'étude sera désormais un prolongement ou une répétition de cette même classe?

C'est en réalité ce que demandait un de nos confrères en proposant la transformation des études *passives* en études *actives*. Pour lui, l'étude *passive* c'était l'étude d'autrefois où le répétiteur, professeur de silence, se contentait de tenir sous la férule une trentaine d'enfants

courbés comme un cheval qui sent venir son maître.

Dans l'étude *active*, au contraire, le répétiteur, professeur auxiliaire, aurait le droit de reprendre, de reviser, de compléter au besoin les explications du professeur en titre. Il y a du bon dans cette théorie, à la condition toutefois de ne pas la pousser trop loin. Je vois, pour ma part, de graves inconvénients à considérer l'étude comme un simple recommencement de la classe. Et d'abord il pourrait y avoir entre le professeur en titre et le répétiteur ou professeur adjoint, si vous voulez, divergence de vues ou de méthode, et ce serait déjà une très riche mine à conflits. Puis, inconvénient plus grave encore, à quel moment l'élève se prendra-t-il la tête entre les mains pour réfléchir, inventer, produire, s'il ne doit être du soir au matin, devant son répétiteur ou son professeur, qu'un simple auditeur, j'allais dire un simple récepteur téléphonique? Entre l'élève d'autrefois et celui d'aujourd'hui, le plus passif ne serait pas celui qu'on pense. Il faut bien qu'à un moment donné l'enfant soit laissé à lui-même, qu'il se creuse un peu la cervelle,

qu'il nous donne la mesure de ses efforts personnels. Rappelons-nous ces longues et laborieuses études du soir où, penchés sur le papier, nous « piochions » consciencieusement notre version latine ou notre discours français. Quel mauvais service ne nous aurait-on pas rendu si l'on nous avait tout de suite dévoilé les obscurités de l'une ou tracé le plan de l'autre? S'il y avait quelqu'un de passif en ce moment à l'étude, je vous jure que ce n'était pas nous. Et s'il fallait absolument choisir entre la passivité du maître et celle de l'élève, j'inclinerais encore vers la première alternative.

Nous avons appris il y quelques jours la mort de l'abbé Follioley, ancien proviseur de Nantes, confiné à Douai depuis sa retraite, dans de laborieuses études d'histoire ou de pédagogie. L'abbé Follioley aura été le dernier des proviseurs ecclésiastiques et il faut avouer que, si la race devait finir, elle ne pouvait souhaiter une meilleure fin.

Il avait débuté au collège de Saint-Claude sous le ministère Duruy. Il y arrivait dans des conditions particulièrement difficiles. A la suite d'aventures et de mésaventures qu'il serait pénible de rappeler, son prédécesseur avait disparu et le collège comptait en tout deux internes. En moins de deux ou trois ans, il en avait quatre-vingt-dix. Ce fut une révélation pour les ministres et pour le nouveau principal le commencement d'une carrière nouvelle. Il devint celui qui « remonte » les lycées tombés. Il disait plaisamment qu'on l'appelait *in extremis*, comme l'aumônier des dernières prières. En fait, il était plutôt le médecin heureux des cas désespérés. Jules Simon, après Duruy, utilisa ses services. On l'envoya à Laval, à Caen, et enfin à Nantes. Partout, en quelques années, il rendait aux établissements la prospérité qui semblait les avoir abandonnés pour toujours.

Quand il fut nommé à Nantes, vers 1890, le lycée n'avait plus qu'un souffle de vie. Les bâtiments tombaient en ruines et les élèves s'étaient dispersés un peu partout. En moins de trois ou quatre ans, l'abbé Follioley l'avait relevé, recréé, rajeuni, repeuplé. Il en fit à tous les points de vue un des plus beaux lycées de France et l'un des plus prospères. Et cette prospérité n'avait rien de factice puisqu'elle a survécu à celui à qui on la doit.

J'ai entendu dire parfois que ces succès étaient dus, pour la plus grande part, à la robe que portait le proviseur. Rien n'est moins exact, à mon sens, et cette robe le mettait plutôt à chaque instant dans une situation assez fausse. Il avait d'abord à amadouer, à convertir des municipalités républicaines qui regardaient de travers « l'homme noir » et commençaient par mettre en doute la sincérité de son zèle universitaire. Quand il cessait de leur être suspect, il le devenait aux yeux du clergé local qui, voyant avec inquiétude ses établissements menacés, détestait en lui le rival heureux et, pour dire le mot, le déserteur. A Nantes surtout, il était si peu en odeur de sainteté que quelques vieux prêtres, au lieu de le saluer, faisaient

le signe de croix sur son passage comme s'ils avaient rencontré l'antechrist. Il lui fallait donc des prodiges d'adresse, de tact et de diplomatie pour bien diriger sa barque à travers les flots des passions contraires que soulevait son habit. Mais il se jouait avec une incomparable maîtrise de toutes ces difficultés, et ses éminentes qualités administratives finissaient par lasser et décourager ceux qui ne voulaient pas être convaincus. Il ne fallait pas converser longtemps avec lui pour avoir l'impression de se trouver en présence d'un esprit de tout premier ordre.

C'est parce qu'il avait ces éminentes qualités que l'abbé Follioley a si bien réussi et non parce que ou quoique ecclésiastique. Il était, par essence, un éducateur, un conducteur d'âmes. Si l'habit ne fait pas le moine, il fait encore moins le proviseur, et les laïques aussi bien doués que l'abbé Follioley, seront plus facilement encore assurés du même succès.

ANDRÉ BALZ.

Échos et Nouvelles

Le projet d'abrogation de la loi Falloux. — Le Ministre de l'Instruction publique a déposé sur le bureau du Sénat le projet de loi qu'il a préparé en vue de l'abrogation de la loi Falloux et qui a été approuvé par le Conseil des ministres.

Ce projet ne concerne que l'enseignement secondaire, car toutes les parties de la loi du 15 mars 1850, dite loi Falloux, relatives à l'enseignement primaire ont été abrogées par les lois successivement votées de 1873 à 1886. Les seules parties de cette loi qui subsistaient encore concernaient l'enseignement secondaire libre.

Le projet que M. Chaumié va déposer au Sénat fixe les conditions d'ouverture des établissements libres d'enseignement secondaire, les conditions d'inspection et de contrôle par l'État, détermine les diplômes exigés du personnel dirigeant ou enseignant, et institue une période transitoire pour régler la situation des établissements déjà existants.

L'ouverture des établissements libres d'enseignement secondaire est autorisé pour tout Français remplissant certaines conditions de capacité. Le projet renouvelle pour les membres des congrégations non autorisées ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'interdiction d'enseigner édictée d'une manière générale par l'article 14 de la loi de 1901 sur les associations.

Les professeurs des établissements libres devront posséder le diplôme de bachelier pour les classes inférieures, et celui de licencié pour les classes supérieures.

En ce qui concerne les établissements secondaires de filles, on exigera les mêmes diplômes que pour les établissements publics, lycées ou collèges. Mais comme actuellement ces diplômes ne peuvent être décernés qu'aux élèves des écoles normales de l'État, le projet de loi institue une série d'épreuves spéciales pour les jeunes filles se destinant à l'enseignement secondaire libre et ne passant pas par les écoles de l'Etat.

Une période transitoire de quatre ans est accordée aux établissements existants pour permettre à leur personnel de se mettre en règle avec la loi.

Toutefois, les professeurs âgés de plus de quarante ans et ayant exercé au moins cinq ans, seront dispensés de l'obligation de passer les examens pour l'obtention des diplômes.

L'inspection des établissements libres est fortement organisée et

les représentants de l'État auront le droit, sans s'immiscer dans l'enseignement, de le contrôler néanmoins, notamment par l'examen des livres et des cahiers.

Droits à la retraite. — Sous ce titre, M. Émile Arrousez, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, publie dans l'*Avenir des Collèges* un article qui pose une grave question. En voici les principaux passages :

Avant de se séparer, les membres du Parlement ont voté en juillet dernier un crédit supplémentaire de 2800000 francs pour gager les pensions civiles échues ou à échoir dans l'exercice de 1902.

Cette augmentation du crédit affecté au payement des retraites a provoqué une certaine inquiétude dans les deux Chambres, particulièrement au Sénat. D'ailleurs la difficulté où l'on était de boucler un budget, déclaré incompressible par tous les départements ministériels, n'était pas pour lui valoir les bonnes grâces des pouvoirs publics. Aussi n'a-t-elle obtenu qu'un vote de résignation dont il ne faudrait pas trop escompter le prochain renouvellement. Le Sénat a pris lui-même soin d'indiquer ses dispositions à cet égard, en ajoutant au projet de loi l'article suivant :

ART. 3. — *La faculté ouverte aux Ministres par la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles d'admettre à faire valoir leurs droits à la retraite les fonctionnaires qui ressortissent de leurs départements respectifs, ne peut donner lieu à aucune mesure générale, ou à aucun règlement ayant pour but d'établir une limite d'âge pour telles ou telles catégories de fonctionnaires, ou de décider que ceux-ci seront uniformément admis à la retraite à un âge ou à une époque déterminés.*

Toute mesure ou tout règlement de ce genre pouvant exister dans les diverses administrations sont abrogés à partir de ce jour.

Chaque fois qu'un fonctionnaire qui a acquis le droit à la retraite, conformément aux dispositions de la loi du 9 juin 1853, ne demandera pas spontanément sa mise à la retraite, les Ministres ne pourront l'admettre d'office à faire valoir ses droits que par mesure individuelle et après un examen scrupuleux de son état de validité et des services qu'il peut rendre encore à l'administration dont il dépend. »

La portée de cet article a paru à la Chambre des députés trop considérable pour qu'il fût possible de l'insérer ainsi, en supplément, dans un projet de loi exclusivement financier. Sur la proposition de sa Commission de crédits, elle a disjoint l'article et l'a retenu en vue d'une étude ultérieure ; la mesure était sage et nous devons d'autant plus nous en féliciter qu'elle nous donne ainsi le loisir de pénétrer les dessous de la question et d'en établir les périlleuses conséquences.

Quand le projet est revenu devant lui, le Sénat a, il est vrai, accepté la disjonction votée par la Chambre, mais son rapporteur général a obtenu en même temps du ministre des Finances la déclaration :

« *qu'il veillera à ce que les pensions soient liquidées dans les conditions conformes aux prescriptions introduites par le Sénat dans l'article 3, conformes aussi à l'esprit de la législation et qu'il insérera dans la loi des finances le texte nouveau de cet article.* »

La question est donc légalement imposée du fait de cette insertion, peut-être même se trouve-t-elle par là plus qu'à moitié résolue. Cependant,

comme la Chambre n'a pas encore donné son avis, et comme, de plus, en disjoignant cet article, elle a signifié sa volonté de ne pas le donner à la légère, il est temps encore pour les différents fonctionnaires intéressés de lui apporter des renseignements utiles et de dégager les tendances qui pourraient s'autoriser de l'interprétation de cet article.

On verra, en effet, si l'on veut bien le relire attentivement, qu'il est à double détente et qu'il enveloppe deux significations.

En établissant que,

« *Chaque fois qu'un fonctionnaire ne demandera pas spontanément sa mise à la retraite, les ministres ne pourront l'admettre d'office à faire valoir ses droits qu'après un examen scrupuleux de son état de validité et des services qu'il peut rendre encore à l'administration.* »

Cet article semble ménager la situation de certains professeurs (nous n'avons à nous occuper ici que de cette catégorie de fonctionnaires) auxquels l'âge n'a enlevé aucune de leurs qualités professionnelles et qui restent capables de fournir encore un supplément de carrière plus rémunérateur pour eux que les quartiers d'une pension de retraite. Telles situations de famille très intéressantes se trouvent par là protégées et on y aura moins à redouter le congé brutal signifié par l'inexorable limite d'âge. Mais ce sont là des cas particuliers, susceptibles de provoquer de la part de l'administration des mesures individuelles, toutes de faveur, qu'on ne saurait songer à généraliser.

Mais si tels professeurs invoquent à juste titre leur état de validité pour demander à continuer leurs services au delà du temps normal fixe à la carrière universitaire et si l'administration, dûment informée, croit pouvoir leur accorder ce supplément gracieux d'activité, il ne faudrait pas qu'un même état de validité, constaté chez d'autres, devînt contre eux un argument dont on se servirait pour les condamner à une activité forcée à perpétuité. La faveur très légitime et très humaine dont bénéficieraient les uns ne saurait, sans inconséquence, se répercuter en disgrâce sur les autres.

Ce recul uniforme de la mise à la retraite pour tous les professeurs jusqu'à l'âge où il sera scrupuleusement établi qu'ils sont désormais incapables de rendre aucun service à l'administration, paraît cependant nous menacer. L'idée en est manifestement incluse dans le 1er paragraphe de l'article où il est dit que,

« *La faculté ouverte aux ministres d'admettre les fonctionnaires à faire valoir leurs droits à la retraite ne peut donner lieu à aucun règlement ayant pour but d'établir une limite d'âge ou de décider qu'ils seront uniformément admis à la retraite à un âge ou à une époque déterminée.* »

L'Université populaire de Constantine. — Nous sommes heureux d'apprendre que l'Université populaire de Constantine, fondée il y a deux ans, a déjà obtenu des résultats remarquables.

Le nombre des adhérents inscrits pendant la dernière année scolaire s'est élevé à 1 277 (non compris ceux qui n'ont assisté qu'à une conférence ou ne se sont fait inscrire que pour un mois). Le programme comprenait des cours réguliers, des conférences, des lectures, des auditions musicales et des causeries familières. Le nombre des auditeurs a été, en moyenne, de 600.

Les essais de causeries familières ont été faits à la Bourse du travail par M. M. Lanne, professeur au lycée, et M. Truillot, secrétaire de la Bourse. Les sujets traités avaient rapport au mouvement social en France et à l'étranger : coopération de consommation, coopération de production, mouvement social en Belgique, syndicats ouvriers en Angleterre, etc. Ces causeries ont réuni jusqu'à une centaine d'ouvriers.

Discours de distribution de prix. — Les distributions de prix sont déjà loin. On nous permettra cependant de revenir un peu en arrière pour signaler quelques discours prononcés en cette occasion et que nous avons entre les mains.

C'est d'abord la charmante et très spirituelle harangue de M. Cartault, professeur à la Sorbonne, qui a présidé la cérémonie au lycée Louis-le-Grand. C'est le très intéressant discours de notre collaborateur, M. Paul Mieille, sur un sujet qui nous touche particulièrement : *Les échanges de séjour et les bourses de séjour à l'étranger;* c'est le discours de M. Gauthiot, professeur au lycée de Tourcoing, sur une question également très actuelle : *Langue maternelle et langues étrangères;* c'est le discours de M. Décis à Bar-le-Duc; c'est enfin une allocution, d'une valeur pédagogique incontestable, prononcée par M. Vial à la distribution des prix du lycée Lakanal.

M. Vial a parlé, avec beaucoup de netteté et de franchise, des dangers que présente au point de vue de la discipline l'esprit de camaraderie mal comprise par lequel, en certains cas, les écoliers s'associent contre le maître, favorisent le mensonge et la fraude, encouragent la lâcheté.

A quoi servent, a dit M. Vial, à quoi servent les décrets de réforme, à quoi l'ardent désir des maîtres de briser des formes devenues trop étroites, si vous, les jeunes, vous restez les servants dévots du dogme faux et étroit de la mauvaise camaraderie ?

Ne ferait-elle que léser vos véritables intérêts, c'en serait assez déjà pour la condamner. Mais elle fausse votre conscience ; et cela, mes chers amis, est d'une portée si grave et d'une conséquence si sérieuse que vous me saurez gré de vous parler ici avec une entière franchise. Par ses faux semblants de générosité, la camaraderie vous séduit et vous aveugle sur l'immoralité des actes qu'elle vous suggère. Tout à l'heure, quand nous énumérions quelques-uns de ces actes, n'avez-vous pas été frappés de tout ce qui s'y glissait d'inconsciente déloyauté, de poltronnerie, et, pourquoi hésiterais-je devant le mot puisque vous n'hésitez pas devant la chose? d'improbité ? A combien de détours, de réticences, de mensonges vous entraîne ce pacte dont l'unique objet est de vous entr'aider à mal faire ? Quelle sorte de courage ou d'audace faut-il pour commettre une faute anonyme, et ne sont-elles pas de cette laide espèce toutes celles que vous commettez sous le couvert de la camaraderie ? N'y a-t-il pas encore une plus notoire lâcheté à souffrir, comme vous le faites quelquefois, qu'une punition générale confonde les innocents avec les coupables ? Mais surtout ne voyez-vous pas combien ces tricheries, ces fraudes quotidiennes que vous commettez d'un cœur léger, émoussent dans vos consciences le sens du juste et de l'honnête

et développent en vous de dangereuses habitudes d'indélicatesse? Vous êtes à l'âge indécis où, sur l'argile molle encore et ductile qu'est votre conscience, les impressions les plus légères, les actes en apparence les plus insignifiants laissent une trace ineffaçable. C'est l'heure où se forment en vous les idées, les sentiments, les habitudes qui maîtriseront votre vie entière, où dans l'enfant d'aujourd'hui se modèle l'homme de demain. Et c'est pourquoi, nous dont le premier souci est de conserver en vous la droiture du cœur et de fortifier le sentiment de votre dignité, nous voyons avec chagrin les pernicieux usages de votre camaraderie leur porter une atteinte peut-être irréparable.

Une fête universitaire franco-espagnole. — A la fin du mois de juillet dernier, sur l'invitation du lycée de Bayonne, les professeurs de l'Institut royal de Saint-Sébastien avaient délégué trois d'entre eux pour assister à la distribution des prix de cet établissement; peu de semaines auparavant, les jeunes gens du 12e Lendit régional (Biarritz) conduits en excursion à Saint-Sébastien par M. Cazac, proviseur du lycée de Bayonne, et le docteur Ph. Tissié, président de la Ligue girondine de l'éducation physique, avaient été chaudement accueillis par leurs camarades espagnols. Ces réunions avaient été l'occasion d'un échange de discours, de toasts, de télégrammes où s'affirmaient très vivement, de part et d'autre de la frontière, les sympathies franco-espagnoles. Le gouvernement français venait de décerner les palmes d'officier de l'Instruction publique à MM. Añibarro et Elicos, celles d'officier d'académie à M. Cañizares, tous trois professeurs à l'Institut royal de Saint-Sébastien, venus à Bayonne en juillet.

On sait que les Espagnols ne sont jamais en reste de courtoisie. Au commencement d'octobre, l'Institut a donc invité le lycée de Bayonne à sa séance solennelle de rentrée, qui est en même temps sa distribution de prix. Cette cérémonie a eu un éclat tout particulier puisque le roi lui-même a tenu à venir la présider. Il était accompagné du ministre des Affaires étrangères, du prince des Asturies, et d'un grand nombre de personnages de marque. Après « le discours d'usage » et la proclamation des récompenses, M. Cazac, proviseur du lycée de Bayonne, a lu au roi une adresse en espagnol fort applaudie par l'assistance : le roi, en lui serrant la main, lui a répondu, en français, quelques mots d'une amabilité délicate.

La Société d'Histoire moderne. — Au Collège des Hautes Études sociales a eu lieu, au commencement de novembre, la reprise des travaux de la Société d'Histoire moderne.

A l'assemblée générale qu'il présidait, M. Émile Bourgeois a remis ses pouvoirs au président de l'année 1903, M. Lemonnier, professeur à la Sorbonne. En remerçiant ses confrères de leur assiduité et de leur active collaboration, il a marqué les résultats de cette première année d'essai. Les finances de la société, dont M. Bloch, trésorier, a exposé la situation prospère, lui auront permis cette année même d'entreprendre une *Bibliographie de l'histoire de la*

France contemporaine. M. Bourgeois a, d'autre part, signalé les directions d'esprit et de travail qui se dégagent des communications et des discussions : l'effort commun pour indiquer aux érudits occupés d'histoire moderne, les méthodes, les sources, les collections utiles, et d'autre part une intention très ferme « d'empêcher que par des travaux inspirés de l'esprit de parti, des thèses légèrement présentées, ou un faux étalage de sciences et de recherches, des jugements défavorables à la société moderne soient acceptés sans examen ou se répandent sans contradiction ».

Le troisième centenaire de la Bibliothèque Bodléienne. — On sait que l'Université d'Oxford a célébré, le mois dernier, le troisième centenaire de la restauration, par Thomas Bodley, de la célèbre Bibliothèque qui porte son nom. Plus de deux cents savants, professeurs, ou bibliothécaires, venus de tous les points du monde civilisé, avaient répondu à l'appel de l'Université. Les imposantes cérémonies qui ont eu lieu à cette occasion ont été le prétexte de manifestations particulièrement flatteuses pour notre pays. Ce fut, dit-on, un tonnerre de battements de pieds et de mains, et un tonnerre prolongé, qui ébranla les voûtes sonores de l'élégant théâtre construit sous Jacques II, lorsque M. Alfred Croiset s'avança pour remettre aux mains du vice-chancelier l'adresse de la Sorbonne. Et cette manifestation de sympathie, dont les Français présents ont été plus émus encore que flattés, se renouvela d'une façon aussi cordiale et significative quand le *public orator*, s'excusant dans son discours latin de ne pouvoir louer dignement tous les corps savants venus saluer la Bodléienne, fit pour l'Université de Paris, mère de celle d'Oxford, une exception, et rendit au doyen de notre Faculté des lettres un hommage aussi délicat que solennel.

Résultats des Concours universitaires en 1902
(*suite et fin*).

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES. — (*Section littéraire*). — *Admises* : Mlles. 1. Sire, élève de l'École normale de Sèvres; — 2. Baudeuf, maîtresse répétitrice au lycée de Clermont; — 3. Chaux, élève de l'École normale de Sèvres; — 4. Hortet, élève de l'École normale de Sèvres; — 5. Reine, professeur à l'École primaire supérieure d'Orléans.

(*Section historique*). — Mlles. 1. Briguel, ancienne élève de l'École normale de Sèvres; — 2. Vidaud, élève de l'École normale de Sèvres; — 3. Welter, élève de l'École normale de Sèvres.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES. — (*Ordre des Lettres*). — *Admises* : Mlles. 1. *ex æquo*, Clamorgan, élève au collège Sévigné ; — Rocher, professeur libre ; — 3. Teillard-Chambon, institutrice libre ; — 4. *ex æquo*, Rogeaux, élève de l'École normale de Sèvres; — Yvard, élève au

collège Sévigné; — 6. Roos van den Berg, élève de l'École normale de Sèvres; — 7. Durand-Lapie, élève de l'École normale de Sèvres; — 8. Verdier, ancienne élève de l'École normale de Sèvres; — 9. Cluzel, élève de l'École normale de Sèvres; — 10. Jourdan, étudiante libre; — 11. Maréchal, élève au collège Sévigné; — 12. Cune, élève de l'École normale de Sèvres; — 13. Bon, répétitrice d'internat au lycée Lamartine; — 14. Pottecher, chargée de cours au collège de La Fère; — 15. *ex æquo*, Huleux, élève de l'École normale de Sèvres; — Mercusot, élève de l'École normale de Sèvres.

CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE PROFESSEUR DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES. — *Admis*: MM. 1. Froidure, instituteur à Elbeuf; — 2. Puypallat, instituteur à Périgueux; — 3. Delagoutte, instituteur à Habaurupt; — 4. Carré, répétiteur en congé: — 5. Huguet, instituteur à Saint-Dié; — 6. Grandjean, instituteur à Thaon; — 7. Legoy, instituteur à Larivière; — 8. Mlle Braunschwig, institutrice au lycée de Montpellier.

Nouvelles diverses. — M. Joubin, recteur de l'académie de Chambéry, a été nommé recteur à l'académie de Grenoble, en remplacement de M. Boirac.

M. Jules Payot, inspecteur d'académie à Châlons-sur-Marne, a été nommé recteur de l'académie de Chambéry.

M. Faivre-Dupaigne, professeur de sciences physiques au lycée Saint-Louis, a été nommé inspecteur d'académie à Paris, en remplacement de M. Laviéville, admis à la retraite.

M. Lefebvre, inspecteur d'académie à Moulins, a été nommé inspecteur d'académie à Châlons-sur-Marne.

M. Gazin, inspecteur d'académie à Foix, a été nommé inspecteur d'académie à Pau, en remplacement de M. Fauré, admis à la retraite.

Agrégations et Certificats d'aptitude

PROGRAMMES DE 1903.

Liste des ouvrages que les candidats auront à traduire, à expliquer ou à commenter.

(*Suite et fin*).

Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Ordre des Lettres.

AUTEURS FRANÇAIS.

Portraits et récits extraits des prosateurs du XVIe siècle (éd. Huguet), *Montluc, Amyot.* — CORNEILLE. *Sertorius.* — MOLIÈRE. *Les Femmes savantes.* — LA BRUYÈRE. *Caractères*, chap. XIV. *De quelques usages* (éd. Rébelliau), p. 419-430 et 443-459. — LA FONTAINE. *Œuvres diverses* (éd. Hémon), *Epîtres* V-IX; *Philémon et Baucis.* — *Choix de lettres du XVIIIe siècle* (éd. Lanson) : Vauvenargues, Buffon, Mme Roland. — MONTESQUIEU. *Considérations sur la grandeur et la décadence des Romains*, chap. IV et IX. — VOLTAIRE. *Extraits en prose* (éd. Brunel), *Mélanges*, I-VIII. — ALFRED DE VIGNY. *Moïse, la Mort du loup, la Bouteille à la mer.* — VICTOR HUGO. *Légende des siècles* : La Conscience, la Rose de l'Infante, les Pauvres Gens. *Hernani*, acte IV.

LANGUE ET GRAMMAIRE FRANÇAISE.

(Exposé sur une question de langue ou de grammaire).

On doit entendre par *exposé* une leçon d'un caractère simple, pratique et précis. — Cette épreuve pourra porter sur des questions d'histoire de la langue, sur des questions de grammaire proprement dite, ou consister dans le commentaire grammatical, soit de phrases détachées, soit d'un passage d'auteur marqué au programme. Dans ce dernier cas, le texte sera mis à la disposition de l'aspirante.

Les questions de grammaire comprendront les matières suivantes : Les dix parties du discours; — La proposition et ses éléments; — La formation des mots; — Les figures de grammaire, figures de mots, figures de pensée, les gallicismes; — Les synonymes; — L'orthographe; — Les notions générales de versification.

HISTOIRE.

(Composition écrite et épreuves orales).

La civilisation grecque au ve siècle avant J.-C. — La France, de l'avènement de Charles V à la mort de Charles VII. — Les Provinces-Unies au XVIIe siècle : Constitution, politique intérieure et extérieure, société, mouvement intellectuel et artistique. — Histoire du droit de suffrage en France et en Angleterre, depuis 1789.

GÉOGRAPHIE.

La Bretagne et la Normandie; géographie physique et économique. — La Suède et la Norvège. — L'empire ottoman (moins les pays tributaires). — Les possessions françaises dans l'Afrique occidentale.

AUTEURS ALLEMANDS.

GŒTHE. *Gedichte :* Auswahl, zweiter und dritter Abschnitt, p. 42-78. Hymnen und Elegieen (Verlag von Velhagen und Klasing). — *Correspondance de Schiller et Körner*, 1er volume 1784, 1785, 1876 (éd. Cotta). — GRILLPARZER. *Weh dem der lügt*, Grillparzer's sammtliche Werke, vol. 3e (éd. Cotta). — WILDENBRUCH. *Kinderthränen :* Der Letzte (Berlin, Verlag von Freund und Hieckel).

AUTEURS ANGLAIS.

SHAKESPEARE. *Macbeth.* — TENNYSON. *Enoch Arden.* — SHERIDAN. *The rivals.* — MISS MITFORD. *Our Village.*

Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires.

AUTEURS FRANÇAIS.

LA FONTAINE. *Fables*, livres X, XI et XII. — Mme DE SÉVIGNÉ. *Choix de lettres*, par M. Régnier (chez Hachette), n°s 117 et suivants jusqu'à la fin (pages 256 et suivantes). — MONTESQUIEU. *Grandeur et Décadence des Romains*, du chapitre XII à la fin. — MOLIÈRE. *L'Avare.* — CORNEILLE. *Le Cid.* — ALBERT CAHEN. *Morceaux choisis* des auteurs français, classiques et contemporains, à l'usage de l'enseignement secondaire moderne : classes de 6e, 5e et 4e, prose et poésie (1 volume, chez Hachette). Parmi les poètes, étudier Regnard, Casimir Delavigne, A. de Vigny, A. de Musset, Leconte de Lisle.

PÉDAGOGIE.

ROLLIN. — *Traité des études.* Édition Cadet (chez Delagrave). De la page 87 à la page 158 : éducation des jeunes gens, langue française et histoire.

LOCKE. — *Pensées sur l'éducation des enfants*, traduction de Coste (chez Delagrave) : 2e partie, chapitres VII, VIII et IX, de la page 149 à la page 183 ; 3e partie, chapitres I et II (*Du savoir*), de la page 185 à la page 208.

Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique (1890) : 1 petit volume chez Delalain. Étudier, dans la 1re partie du rapport de M. Marion sur la discipline (considérations générales), de la page 170 à la page 181.

AUTEURS ALLEMANDS.

Choix de nouvelles allemandes, par Hildt (chez Garnier), 1 volume. Étudier les deux nouvelles intitulées : 1° *Der tolle Invalide auf dem Fort Ratonneau;* 2° *Burg Neideck.* — SCHILLER. *Wilhelm Tell*, 1 volume.

Certificats d'aptitude à l'enseignement des Langues vivantes.

Langue allemande.

AUTEURS ALLEMANDS.

GŒTHE. *Vermischte Gedichte.* — SCHILLER. *Kabale und Liebe.* — HUMBOLDT. *Ansichten der Natur.* — C.-F. MEYER. *Die Hochzeit des Mönchs* (Leipzig, Hässel). — J.-E. LÖWENBERG. *Vom goldnen Ueberflusz* (Leipzig, Voigtländer). — DETLEV VON LILIENCRON. *Kriegsnovellen* (Berlin, Schuster und Löffler). — JIRICZEK. *Deutsche Heldensage* (Leipzig-Göschen). — O. LYON. *Deutsche Grammatik* (Leipzig, Göschen).

AUTEURS FRANÇAIS.

MOLIÈRE. *L'Avare.* — VOLTAIRE. *Choix de lettres* (édit. Brunel). — E. AUGIER. *Les Effrontés.* — A. DAUDET. *Numa Roumestan.* — F. COPPÉE. *Contes tout simples* (édit. Lemerre).

LITTÉRATURE ALLEMANDE.

Les questions de littérature allemande porteront : 1° Sur les textes inscrits au programme; — 2° Sur l'histoire générale de la littérature allemande et plus particulièrement sur les sujets suivants : Les grandes légendes nationales. — L'œuvre critique de Lessing; — La poésie lyrique du XIX° siècle (Lied und Ballade); — H. Heine et la jeune Allemagne; — Le théâtre moderne et plus particulièrement : Grillparzer, Wildenbruch, Sudermann et G. Hauptmann; La Nouvelle (Auerbach, P. Heyse, G. Keller, Anzengruber, Rosegger, Th. Storm, Fontane, H. Hoffmann, Baumbach, etc.).

LITTÉRATURE FRANÇAISE.

Les questions de littérature française porteront : 1° Sur les textes inscrits au programme; 2° Sur l'histoire générale de la littérature française et plus parliculièrement sur les sujets suivants : Le théâtre classique; — Fénelon; — Montesquieu; — Diderot; — Le romantisme; — Le théâtre dans la seconde partie du XIX° siècle (Augier, Sardou, Dumas fils).

Langue anglaise.

AUTEURS ANGLAIS.

SHAKESPEARE. *The Tempest.* — CRABBE. *The Village.* — W. IRVING. *Bracebridge Hall.* — CHARLOTTE BRONTE. *Jane Eyre.* — HAZLITT. *Lectures on the English Poets.*

AUTEURS FRANÇAIS.

P.-L. COURIER. *Pamphlet des pamphlets; — Conversation chez la comtesse d'Albany.* — J. SANDEAU. *Mademoiselle de la Seiglière* (comédie). — P. BOURGET. *Études et portraits*, vol. II. (L'Ile de Wight; en Irlande et en Écosse; les lacs anglais; sensations d'Oxford; croquis londoniens.)

Les questions de littérature, en anglais et en français, porteront sur les œuvres principales des auteurs inscrits au programme et, en outre, sur les ouvrages suivants :

LITTÉRATURE ANGLAISE.

THOMSON. *The Seasons.* — GOLDSMITH. *The Vicar of Wakefield; — She stoops to conquer; — The Deserted Village; — The Traveller.* — EMERSON. *English Traits.* — TENNYSON. *Idylls of the King.* — RICHARD HARDING DAVIS. *Gallegher and other Stories.*

LITTÉRATURE FRANÇAISE.

LANSON. *Choix de Lettres du* XVII*e siècle* (Hachette). — Le SAGE. *Gil Blas; — Turcaret.* — LAMARTINE. *Premières méditations. — Graziella.* — LECONTE DE LISLE. *Poèmes barbares.* — LOTI. *Pêcheur d'Islande; — Propos d'exil; — Au Maroc.*

Langue espagnole.

AUTEURS ESPAGNOLS.

1. CERVANTES. *Don Quijote*, 1re partie (à l'exception des chap. XXXIII, XXXIV, XXXIX et XXXXI). — 2. MORETO. *El desdén con el desdén.* — 3. LUIS VÉLEZ DE GUEVARA. *El Diablo cojuelo.* — 4. ESPRONCEDA. *El Diablo mundo.* — 5. JOSÉ MARIA DE PEREDA. *Sotileza.*

AUTEURS FRANÇAIS.

1. LE SAGE. *Le Diable boiteux.* — 2. BEAUMARCHAIS. *Le Barbier de Séville.*

Langue italienne.

AUTEURS ITALIENS.

1. DANTE. *Inferno*, ch. XXIII et XXIV. — 2. BOJARDO. *Orlando innamorato*, ch. III et VII de la première partie. — 3. MACHIAVELLI. *Vita di Castruccio Castracani.* — 4. ALFIERI. *Vita : Epoca quarta.* — 5. GIUSTI. *Lettere scelte* [n° 65 à 100, inclusivement; p. 178-274 de l'édition Rigutini (Florence, Le Monnier)].

AUTEURS FRANÇAIS.

1. FÉNELON. *Lettre sur les occupations de l'Académie française*, ch. VI, VII et VIII. — 2. BEAUMARCHAIS. *Mémoires* (Les 56 premières pages de l'édition Garnier).

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Ordre des Lettres.

AUTEURS FRANÇAIS.

Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, du Bellay, d'Aubigné, Régnier (éd. Lanusse, Belin frères, éd.). — *a*) D'AUBIGNÉ. *Extraits des Tragiques*, p. 201-219. — *b*) RÉGNIER. *Contre Malherbe et son école*, sat. IX, p. 259-264. — CORNEILLE. *Polyeucte*. — MOLIÈRE. *Les Précieuses ridicules*. — BOILEAU. *Les Héros de roman*, dialogue (éd. A. Gazier, Librairie Armand Colin). — RACINE. *Esther*. — Mme DE MAINTENON. *Extraits*, par M. O. Gréard (Hachette et Cie, 2e éd. 1885). *Conversations*, p. 190-259. — FÉNELON. *Lettre sur les occupations de l'Académie française*, ch. VIII; — *Projet d'un traité sur l'histoire*. — VOLTAIRE. *Zaïre*. — DIDEROT. *Extraits*, par M. Fallex (Delagrave, éd.); *Variétés, Mélanges, Anecdotes*, p. 338-401. — CHATEAUBRIAND. *Pages choisies*, par S. Rocheblave (Librairie Armand Colin); Chateaubriand et l'épopée en prose; extraits des *Martyrs*, p. 196-239. — AUGUSTIN THIERRY. 4e *Récit mérovingien* (histoire de Prétextatus, évêque de Rouen). — ALFRED DE VIGNY. *Moïse sur le mont Nebo; le Cor; la Bouteille à la mer*.

HISTOIRE.

Le christianisme dans l'empire romain. — La France et l'Europe au XVe siècle. — L'Angleterre de 1603 à 1714. — Histoire politique, économique et sociale de l'Europe, de 1848 à 1878.

GÉOGRAPHIE.

Les Volcans. — Insulinde, Australie, Nouvelle-Zélande. — La Péninsule ibérique. — La Lorraine.

AUTEURS ANGLAIS.

THOMSON. *The season's Winter*. SCOTT. — *The lady of the lake*. — MACAULAY. *Essay on Madame d'Arblay*. — MISS EDGEWORTH. *Ormond*.

AUTEURS ALLEMANDS.

SCHILLER. *Die Braut von Messina*, actes I, III et IV. — GRILLPARZER. *Sappho* (*Lotta's Schulausgabe*, actes I, II, III et V. — HEINE. *Legrand*, chap. IV à XII et XVII à XX. — HAUFF. *Das Bild des Kaisers*.

EXAMENS ET CONCOURS

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE 1903

RONSARD. — **Discours.**

Texte : Ed. Marty-Laveaux, *La Pléiade française. Œuvres de Ronsard*, tomes V et VII, in-8° (Lemerre).

Ouvrages a consulter : Sainte-Beuve, *Tableau historique et critique de la poésie française aux XVI° siècle*. 1842 ; — *Causeries du Lundi*, XII ; — Darmsteter et Hatzfeld, *Le XVI° siècle ;* — E. Faguet, *XVI° siècle ;* — Mellerio, *Lexique de Ronsard*, 1875 ; — Marty-Laveaux. *Lexique de la Pléiade*, 2 vol. (appendice de *La Pléiade française*).

MONTAIGNE. — **Lettres** (tome IV des *Essais*, éd. Ch. Louandre).

Ouvrages a consulter : Sainte-Beuve, *Port-Royal*. liv. III, ch. II et III ; *Causeries du Lundi*, IV ; — Vinet, *Les Moralistes des XVI° et XVII° siècles*, 1859 ; — Prévost-Paradol, *Les Moralistes français*, 7° éd. 1890 ; P. Stapfer, *Montaigne* (*Collection des Grands Écrivains français*), in-16 (Hachette) ; — E. Faguet, *XVI° siècle ;* — P. Bonnefon, *Montaigne et ses amis*, 2° éd. 1898, 2 vol. in-12 (Librairie A. Colin) ; — Voizard, *La langue de Montaigne*, 1885, in-8° ; — Glauning, *Versuch über die syntaktischen Archaismen bei Montaigne* (*Herrig's Archiv.*, XLIX).

MOLIÈRE. — **L'Étourdi** ; **le Misanthrope**.

Textes : Éd. Eug. Despois (*Collection des Grands Écrivains de la France*), tomes I et IV (biographie au tome X ; lexique, tomes XII et XIII) ; Éd. Ch. Louandre, t. I pour *L'Étourdi* (Garnier) ; Ch. Livet, *Le Misanthrope*, in-12, 1883 (P. Dupont), XXXV-227 p., avec notes et lexique ; — G. Pellissier, *Le Misanthrope*, gr. in-12 (Quantin, Picard et Kaan), 258 p., avec notice, syntaxe et lexique ; — Lavigne, *Le Misanthrope*, petit in-16, 1 fr. (Hachette).

Ouvrages a consulter : Sainte-Beuve, *Portraits littéraires*, II ; — G. Larroumet, *La Comédie de Molière*. 1887 (Hachette) ; — F. Brunetière, *Études critiques*, I. IV ; *Histoire et Littérature*, I ; *Époques du théâtre français*, confér. 4 et 6 ; — J. Lemaitre, *Impressions de théâtre*, IV, VI ; — M. Souriau, *L'Évolution du vers français au XVII° siècle*, in-8°, 1893 (Hachette) ; — Livet, *Lexique de la langue de Molière*, 3 vol. in-8°, 1896.

Pour l'**Étourdi** : G. Lanson, *Molière et la farce* (*Revue de Paris*, 15 mai 1901).

Pour le **Misanthrope** : J. Lemaitre, *Impressions de théâtre*, I, III ; — E. Roy, *Étude sur Charles Sorel*, in-8°, 1891, p. 135-141 ; — les éditions spéciales.

LA ROCHEFOUCAULD. — **Réflexions diverses.**

Texte : ED. GILBERT (*Collection des Grands Écrivains de la France*), tome I, p. 271-348 ; variantes à l'appendice du tome I, p. 83-91 ; lexique, t. III, 2e p.; éd. de chez Garnier, introduction de Sainte-Beuve (XXVI p.); éd. Jouaust, avec notice de Thénard (1 fr. 75).

OUVRAGES A CONSULTER : SAINTE-BEUVE, *Portraits de femmes*, 1840, p. 264-221 ; *Causeries du Lundi*, XIV ; — TAINE, *Nouveaux Essais de critique et d'histoire*, 1854 ; — PRÉVOST-PARADOL, *Les Moralistes français ;* — VINET, *Les Moralistes français aux XVIe et XVIIe siècles ;* — J. BOURDEAU, *La Rochefoucauld* (*Collection des Grands Écrivains français*), in-16 (Hachette); — F. HÉMON, *La Rochefoucauld* (Classiques populaires); — C. D'HAUSSONVILLE, *Mme de La Fayette* (*Coll. des gr. Écr. fr.*), p. 62-89 ; — PERRENS, *Les Libertins au XVIIe siècle*, 1896, p. 205-207.

RACINE. — **Bajazet ; Correspondance avec Boileau.**

Texte : Éd. P. MESNARD (*Collection des Grands Écrivains de la France*), *Bajazet*, II, *Correspondance*, VI et VII, lexique VIII ; éd. des *Classiques français* de Hachette, à 1 fr. 25, 2e vol. (pour la *Correspondance*).

OUVRAGES A CONSULTER : SAINTE-BEUVE, *Portraits littéraires*, I ; *Port-Royal*, III, VI, etc. (voir à la table les renvois, t. VII); — TAINE, *Nouveaux essais de critique et d'histoire;* — DELTOUR. *Les Ennemis de Racine au XVIIe siècle;* — F. BRUNETIÈRE, *Études critiques*, I ; *Histoire et Littérature*, II ; *Époques du théâtre français*, confér. 5 et 7 ; — J. LEMAITRE, *Impressions de théâtre*, II, IV ; — P. ROBERT, *La Poétique de Racine*, in-8°, 1898 ; — G. LARROUMET, *Racine* (*Collection des Grands Écrivains français*), in-16, 1898 (Hachette).

Sur **Bajazet**, E. DESCHANEL, *Racine*, in-12, 1884, t. I, p. 261-293; — J. LEMAITRE, *Impressions de théâtre*, I, p. 83-94 ; — P. ROBERT, *op. cit.* p. 353. — M. SOURIAU, *L'évolution du vers français au XVIIe siècle.*

(*A suivre*).

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS LATINS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE 1903

I

LUCRÈCE, **De Rerum Natura**, livre III (Lettres); livre III, du vers 1 au v. 93 et du v. 417 à la fin (Grammaire).

L'édition indispensable est celle de Brieger qui, depuis 1894, a remplacé dans la *Bibliotheca Teubneriana* le *De Rerum Natura*, publié par Bernays, en 1852, et souvent réimprimé. L'ouvrage de Lachmann, Caroli Lachmanni in T. Lucretii Cari *De Rerum Natura* libros Commentarius (Berolini, 1851) est toujours nécessaire, ainsi que le texte établi par Munro avec Commentaires en anglais et traduction. La dernière édition du *Lucrèce* de Munro a paru à Londres en trois volumes, 1893-1898. M. A. Reymond a commencé, à la librairie Klincksieck, la publication de « Lucrèce, *De la Nature*, texte latin, accompagné du Commentaire critique et explicatif de H. A. J. Munro, traduit de l'anglais ». Les livres I et II ont paru successivement ; on attend le livre III.

Parmi les éditions récentes du livre III, il convient de citer :

T. Lucretius Carus, *De Rerum Natura*, Buch III, erklärt von R. Heinze, Leipzig, Teubner, 1897.

T. Lucretii Cari *De Rerum Natura*, vol. III. — Libri III et IV. Revisione del testo, commento e studi introduttivi di G. Giussani (Collezione di classici greci e latini con note italiane), Torino, E. Loerscher, 1897.

Les ouvrages modernes sur Lucrèce sont très nombreux : il n'est pas besoin de rappeler l'étude de C. Martha sur *Le Poème de Lucrèce* (Hachette), la traduction française du *De Natura Rerum* par Patin et l'ouvrage récent de A. Cartault, *La Flexion dans Lucrèce* (fascicule V de la Bibliothèque de la Faculté des Lettres de Paris, Alcan, 1898).

Parmi les dissertations et les travaux qui facilitent l'étude de la langue, du style et de la métrique de Lucrèce, je recommanderai :

A. Reisaker, *Quæstiones Lucretianæ* (Dissertatio inauguralis), 76 pages in-8°, Bonnæ, 1817.

P. Goebel, *Observationes Lucretianæ et criticæ et exegeticæ* (Dissertatio inauguralis), 48 pages in-8°, Bonnæ, 1854.

C. Proll, *De formis antiquis Lucretianis* (Dissertatio inauguralis), 60 pages in-8°, Vratislaviæ, 1859.

R. Boutewerk, *Lucretianæ quæstiones grammaticæ et criticæ* (Dissertatio inauguralis), 46 pages in-8°, Halis Saxonum, 1861.

R. Schubert, *De Lucretiana verborum formatione* (Dissertatio inauguralis), 32 pages in-8°, Halæ, 1865.

Fr. Guilelmus Holtze, *Syntaxis Lucretianæ lineamenta*, 204 pages in-8°, Lipsiæ, Otto Holtze, 1868. — Très utile.

G. Kuehn, *Quæstiones Lucretianæ grammaticæ et metricæ* (Dissertatio inauguralis), 64 pages in-8°, Vratislaviæ, 1869.

C. Staedler, *De sermone Lucretiano* (Dissertatio inauguralis), 52 pages in-8°, Ienæ, 1869.

Ae. Kraetsch, *De abundanti dicendi genere Lucretiano* (Dissertatio inauguralis, 81 pages in-8°, Berolini, 1881.

S. von Raumer, *Die Metapher bei Lucrez*, Erlangen, 1893 (je ne connais cette dissertation que par un compte rendu très élogieux de P. Lejay, *Revue Critique*, 4 juin 1894).

C. J. Hiden, *De casuum syntaxi Lucretiana*, Helsingfors, 1896-1897. — Ouvrage très important dont la première partie a paru, en 1896, comme *Dissertatio inauguralis*.

(*A suivre*).

Sujets proposés

AUX CONCOURS DE 1902 (*suite*)

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Ordre des Lettres.

Composition sur un sujet de morale ou d'éducation (*épreuve commune aux deux Sections*). — Appliquer à l'éducation et à la vie sociale cette pensée de Kant : « Un arbre qui pousse isolé au milieu d'un champ perd sa rectitude en croissant ;

au contraire, celui qui croît au milieu d'une forêt se conserve droit, à cause de la résistance que lui opposent les arbres voisins, et il cherche au-dessus de lui l'air et le soleil. » (*Traité de Pédagogie*).

(SECTION LITTÉRAIRE)

Composition sur un sujet de littérature. — « Ceux qui se croient du goût en sont plus orgueilleux que ceux qui se croient du génie. Le goût est en littérature comme le bon ton en société... Dans tous les pays où il y aura de la vanité, le goût sera mis au premier rang, parce qu'il sépare les classes, et qu'il est un signe de ralliement entre tous les individus de la première. Dans tous les pays où s'exercera la puissance du ridicule, le goût sera compté comme l'un des premiers avantages, car il sert surtout à connaître ce qu'il faut éviter. » (*De l'Allemagne*, II, 14).

A quelle définition du goût conviennent ces réflexions de Mme de Staël ? Et cette définition doit-elle être acceptée ?

(SECTION HISTORIQUE)

Composition sur un sujet d'histoire. — L'art religieux, l'Université, les « métiers », à Paris, au milieu du XIIIe siècle.

CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Dissertation française. — Dans quelle mesure peut-on dire que les poètes allemands du XIXe siècle ont été les principaux artisans de l'unité de l'Allemagne ?

ANGLAIS

Composition française. — Apprécier Cowper comme homme et comme écrivain en ne s'appuyant que sur ses lettres.

ITALIEN

Composition française. — Qualités et défauts de *La Bottega del Caffè* de Goldoni.

ESPAGNOL

Composition française. — Expliquer, en prenant les exemples dans la langue espagnole, le passage suivant de Littré (Préface du *Dictionnaire*) :

« Toute langue vivante, et surtout toute langue appartenant à un grand peuple et à un grand développement de civilisation, présente

trois termes : un usage contemporain qui est le propre de chaque période successive; un archaïsme qui a été lui-même autrefois usage contemporain, et qui contient l'explication et la clef des choses subséquentes; et, finalement, un néologisme qui, mal conduit, altère, bien conduit, développe la langue, et qui, lui aussi, sera un jour de l'archaïsme et que l'on consultera comme histoire et phase du langage. »

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Ordre des lettres.

Composition sur un sujet de morale ou de psychologie appliquées à l'éducation. — Parlant de l'homme de bien éclairé par la science, Spencer écrit : « Tout en sachant combien peu, relativement, on peut faire, il estime que ce peu vaut la peine d'être fait, unissant ainsi l'énergie du philanthrope au calme du philosophe. » Interprétez cette proposition et tirez-en les conséquences morales qu'elle comporte au point de vue de votre tâche de professeur.

Composition sur un sujet de littérature ou de langue française. — Dans les papiers d'Alphonse Daudet, on a retrouvé cette note :

« Quel ennui profond doivent éprouver les épithètes qui vivent depuis des siècles avec les mêmes substantifs! Les mauvais écrivains ne veulent pas comprendre cela; ils croient que le divorce des mots n'est pas permis (*arbres séculaires*, *accents mélodieux*). Entre les mots il ne faut pas de mariage éternel. C'est ce qui différencie l'écrivain original des autres. »

Montrer toute la justesse de cette pensée, et la rendre sensible par des exemples empruntés de préférence aux ouvrages qui figurent sur le programme.

Histoire. — Le blocus continental.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

AU CONCOURS GÉNÉRAL DE 1902

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE

Philosophie.

Dissertation française. — De l'habitude dans la vie individuelle et dans la vie sociale : ses conditions de développement, son rôle.

Histoire. — L'unité italienne.

Mathématiques élémentaires.

Dissertation philosophique. — L'analogie et le principe de « moindre action » ou « d'économie des causes » dans l'invention scientifique.

Rhétorique.

Composition française. — « Avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. »

Expliquer ces paroles de Renan.

Composition latine. — Tulerat legem C. Oppius tribunus plebis, Q. Fabio, Ti. Sempronio consulibus, in medio ardore punici belli, « ne qua mulier plus semunciam auri haberet; neu vestimento versicolori uteretur; neu juncto vehiculo in urbe oppidove, aut propius inde mille passus, nisi sacrorum publicorum causa, veheretur. » Quæ, bello confecto, matronis omnibus vias urbis aditusque in forum obsidendibus, cum magna contentione abrogata est, cum M. Porcius Cato auctor fuisset ne aboleretur. — Fingetis M. Fundanium tribunum plebis populo abrogatam legem gratulari.

Ordietur Fundanius gratias agendo populo romano quod, auctore collega L. Valerio, legem Oppiam abrogaverit.

Leniter in eos irridebit qui romanæ reipublicæ salutem in horrida et ineleganti vita sitam arbitrantur.

Addet sine ullo reipublicæ periculo matronas quemlibet ornatum habere posse.

Version grecque. — Ὡς ἐν τῷ πυρέττειν πικρὰ πάντα καὶ ἀηδῆ φαίνεται γενομένοις, ἀλλ' ὅταν ἴδωμεν ἑτέρους ταὐτὰ προσφερομένους καὶ μὴ δυσχεραίνοντας, οὐκέτι τὸ σιτίον οὐδὲ τὸ ποτὸν ἀλλ' αὐτοὺς αἰτιώμεθα καὶ τὴν νόσον, οὕτω καὶ τοῖς πράγμασι παυσόμεθα μεμφόμενοι καὶ δυσχεραίνοντες, ἂν ἑτέρους ταὐτὰ προσδεχομένους ἀλύπως καὶ ἱλαρῶς ὁρῶμεν. Ἀγαθὸν τοίνυν ἐν τοῖς ἀβουλήτοις συμπτώμασι πρὸς εὐθυμίαν καὶ τὸ μὴ παροραν ὅσα προσφιλῆ καὶ ἀστεῖα πάρεστιν ἡμῖν, ἀλλὰ μιγνύντας ἐξαμαυροῦν τὰ χείρονα τοῖς βελτίοσι. Νῦν δὲ τὰς μὲν ὄψεις ὑπὸ τῶν ἄγαν λαμπρῶν τιτρωσκομένας ἀποστρέφοντες, ταῖς ἀνθηραῖς καὶ ποώδεσι χρόαις παρηγοροῦμεν· τὴν δὲ διάνοιαν ἐντείνομεν εἰς τὰ λυπηρὰ καὶ προσβιαζόμεθα τοῖς τῶν ἀνιαρῶν ἐνδιατρίβειν ἀναλογισμοῖς, μονονοὺ βίᾳ τῶν βελτιόνων ἀποσπάσαντες, Καίτοι τό γε πρὸς τὸν πολυπράγμονα λελεγμένον οὐκ ἀηδῶς δεῦρ' ἔστι μετενεγκεῖν·

τί τἀλλότριον, ἄνθρωπε βασκανώτατε,
κακὸν ὀξυδορκεῖς, τὸ δ' ἴδιον παραβλέπεις;

Τί τὸ σεαυτοῦ κακόν, ὦ μακάριε, λίαν καταβλέπεις, καὶ ποιεῖς ἐναργὲς ἀεὶ καὶ πρόσφατον, ἀγαθοῖς δὲ παροῦσιν οὐ προσάγεις τὴν διάνοιαν, ἀλλ' ὥσπερ αἱ σικύαι τὸ χείριστον ἐκ τῆς σαρκὸς ἕλκουσιν, οὕτω τὰ κάκιστα τῶν ἰδίων συνάγεις ἐπὶ σαυτόν, οὐδέν τι τοῦ Χίου βελτίων γενόμενος, ὅς, πολὺν καὶ χρηστὸν οἶνον ἑτέροις πιπράσκων, ἑαυτῷ πρὸς τὸ ἄριστον ὀξίνην ἐζήτει διαγευόμενος, οἰκέτης δέ τις ἐρωτηθεὶς ὑφ' ἑτέρου τί ποιοῦντα τὸν δεσπότην καταλέλοιπεν· « Ἀγαθῶν », ἔφη, « παρόντων, κακὸν ζητοῦντα »; Καὶ γὰρ οἱ πολλοὶ τὰ χρηστὰ καὶ πότιμα τῶν ἰδίων ὑπερβαίνοντες ἐπὶ τὰ μοχθηρὰ καὶ δυσχερῆ τρέχουσιν.

Histoire. — La révocation de l'Édit de Nantes et ses conséquences.

Géographie. — Tableau de la végétation en France : espèces caractéristiques ; principales cultures.

Seconde.

Composition française. — Une tradition qui mérite d'être recueillie nous représente l'arrivée de Dante, en 1309, au couvent de Santa Croce, sur le promontoire appelé *del Corvo*. Au

cours de sa visite dans le couvent, un des moines, frappé de sa physionomie calme, triste et grave, l'interroge et finit par le reconnaître pour Dante. L'exilé, voyant le religieux si avide de recueillir ses moindres paroles, lui montre la copie d'un poème et la lui donne, pour qu'il garde de lui « un souvenir plus durable ». C'est le poème de l'Enfer, la première *cantica* de la *Divine Comédie*. Le moine s'étonne qu'un sujet de cette importance, qui implique une science si profonde, ne soit pas versifié en latin. Le style populaire est-il capable d'exprimer de si hautes pensées? — Dante, à son tour, explique les raisons qui l'ont déterminé à laisser de côté la langue de son maître Virgile. S'il s'est privé du secours de la tradition, c'est pour échapper aux habitudes conventionnelles. La difficulté de créer, pour ainsi dire, la langue poétique de son pays n'est-elle pas compensée par l'avantage de fouler sous ses pieds un sol vierge? Faut-il donc toujours imiter, avec une habileté de plus en plus laborieuse? Ne vaut-il pas mieux innover, même gauchement? Il a voulu donner à l'Italie une voix et un chant, non seulement pour exprimer les tristesses et les espoirs de l'heure présente, mais pour traduire aussi les sentiments et les pensées, qui, dans les âges à venir, agrandiront, affranchiront l'âme de la patrie.

Version latine. — *Critiques dont l'éloquence de Cicéron a été l'objet à Rome.* — M. Tullium non illum habemus Euphranorem circa plurium artium species præstantem, sed in omnibus quæ in quoque laudantur eminentissimum. Quem tamen et suorum homines temporum incessere audebant ut tumidiorem, et Asianum, et redundantem, et in repetitionibus nimium, et in salibus aliquando frigidum, et in compositione fractum, exsultantem, ac pæne, quod procul absit, viro molliorem. Postea vero quam triumvirali proscriptione consumptus est, passim qui oderant, qui invidebant, qui æmulabantur, adulatores etiam præsentis potentiæ, non responsurum invaserunt. Ille tamen, qui jejunus a quibusdam atque aridus habetur, non aliter ab ipsis inimicis male audire, quam nimiis floribus et ingenii affluentia, potuit. Falsum utrumque, sed tamen illa mentiendi propior occasio. Præcipue vero presserunt eum qui videri Atticorum imitatores concupierant. Hæc manus, quasi quibusdam sacris initiata, ut alienigenam parum studiosum devinctumque illis legibus insequebatur: unde nunc quoque aridi et exsucci et exsangues. Hi sunt enim qui suæ imbecillitati sanitatis appellationem, quæ est maxime contraria, obtendunt; qui quia clariorem vim eloquentiæ, velut solem, ferre non possunt, umbra magni nominis delitescunt. Quibus quia multa et pluribus locis Cicero ipse respondit, tutior mihi de hoc disserenti brevitas erit.

QUINTILIEN, Instr. Or., XII, 12.

Thème grec. — L'ignorance des enfants, dans le cerveau desquels rien n'est encore imprimé, les rend souples et enclins à imiter tout ce qu'ils voient. Aussi est-il capital de ne leur offrir que de bons modèles. Mais comme il n'est pas possible qu'ils ne voient, malgré les précautions qu'on prend, beaucoup de choses irrégulières, il faut leur faire remarquer de bonne heure combien on est méprisé et misérable quand on s'abandonne à ses passions. Il ne faut même pas s'abstenir de les prévenir sur certains défauts, quoiqu'on puisse craindre de leur ouvrir par là les yeux sur les faiblesses des gens qu'ils doivent respecter. Car, outre qu'on ne peut pas espérer, et qu'il n'est pas juste de les entretenir dans l'ignorance des véritables règles là-dessus, le plus sûr moyen de les tenir dans leur devoir est de leur persuader qu'il faut supporter les défauts d'autrui, qu'ils sont souvent réparés par des qualités avantageuses, et que, rien n'étant parfait sur la terre, on doit admirer ce qui a le moins d'imperfections. Enfin, quoiqu'il convienne de réserver de telles instructions pour l'extrémité, il faut pourtant leur donner les vrais principes, et les préserver d'imiter tout le mal qu'ils ont devant les yeux.

FÉNELON, *Éducation des filles.*

Troisième.

Thème latin. — Qui oserait se promettre de contenter les hommes? Un prince, quelque bon et quelque puissant qu'il fût, oserait-il l'entreprendre? Qu'il l'essaye : qu'il se fasse lui-même une affaire de leurs plaisirs; qu'il ouvre son palais à ses courtisans, qu'il les admette jusque dans son domestique; que, dans des lieux dont la vue seule est un spectacle, il leur fasse voir d'autres spectacles; qu'il leur donne le choix des jeux, des concerts et des rafraîchissements; qu'il y ajoute une chère splendide et une entière liberté; qu'il entre avec eux en société des mêmes amusements; que le grand homme devienne aimable et que le héros soit humain et familier : il n'aura pas assez fait. Les hommes s'ennuient enfin des mêmes choses qui les ont charmés dans leurs commencements : ils déserteraient la table des dieux, et le nectar, avec le temps, leur deviendrait insipide.

LA BRUYÈRE, *De l'Homme.*

Version grecque. — Εἰ τίς με ἔροιτο εἰ καὶ νῦν ἔτι μοι δοκοῦσιν οἱ Λυκούργου νόμοι ἀκίνητοι διαμένειν, τοῦτο, μά Δι' οὐκ ἂν θρασέως εἴποιμι. Οἶδα γὰρ πρότερον μὲν Λακεδαιμονίους αἱρουμένους οἴκοι τὰ μέτρια ἔχοντας ἀλλήλοις συνεῖναι μᾶλλον ἢ ἁρμόζοντας ἐν ταῖς πόλεσι καὶ κολακευομένους διαφθείρεσθαι. Καὶ πρόσθεν μὲν οἶδα αὐτοὺς φοβουμένους χρυσίον ἔχοντας

φαίνεσθαι, νῦν δ' ἔστιν οὓς καὶ καλλωπιζομένους ἐπὶ τῷ κεκτῆσθαι. Ἐπίσταμαι δὲ καὶ πρόσθεν τούτου ἕνεκα ξενηλασίας γιγνομένας καὶ ἀποδημεῖν οὐκ ἐξὸν, ὅπως μὴ ῥᾳδιουργίας οἱ πολῖται ἀπὸ τῶν ξένων ἐμπίπλαιντο· νῦν δ' ἐπίσταμαι τοὺς δοκοῦντας πρώτους εἶναι ἐσπουδακότας ὡς μηδέποτε παύωνται ἁρμόζοντες ἐπὶ ξένης.

Xénophon.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE

Première (*lettres et sciences*).

Géographie générale. — L'expansion industrielle et commerciale de l'Allemagne.

Droit et économie politique. — Exposer les règles d'organisation et de compétence des tribunaux de répression.

Seconde.

Composition française. — Poète dès sa jeunesse, grand faiseur de sonnets, attaché plus tard au cardinal Aquaviva qui le conduisit à Rome, puis soldat espagnol, blessé à la bataille de Lépante, où il perdit la main gauche d'un coup d'arquebuse, fait prisonnier peu de temps après en vue des côtes d'Espagne et retenu captif à Alger pendant cinq ans, Cervantès était rentré dans sa patrie en 1581, sans protection, sans ressources, mais plein de gaieté, de courage, de confiance en lui-même. Il composa d'abord des tragédies et des comédies, disputant la faveur à Lope de Vega; puis il publia la première partie de son *Don Quichotte;* le succès fut immense. A défaut de la fortune, il donnait du moins la gloire à Cervantès et lui suscitait bien des envieux. En 1614, l'un d'eux, sous le pseudonyme d'Avellaneda, s'empara de l'idée de *Don Quichotte* et publia, avec une suite de ce roman, une préface dans laquelle il attaquait celui dont il volait le bien.

Cervantès lui répond.

Ne suffisait-il pas à d'Avellaneda d'être un méchant auteur? Pourquoi veut-il paraître encore un méchant homme?

Il lui reproche : 1° d'être manchot. — Il ne peut le nier : il n'a pas jadis imité la prudence d'Horace sur les champs de bataille ;

2° d'être vieux. — C'est un défaut dont il ne peut se corriger; mais qu'importe, si la vieillesse qui blanchit son front respecte son génie ?

3° d'être pauvre. — Que d'auteurs dont on a pu en dire autant! Oui, la fortune a toujours trompé ses efforts; mais elle ne l'a jamais avili ni découragé ;

4° d'être jaloux de la gloire des autres. — Non, ce sentiment, il le laisse à ses ennemis. Émule de Lope de Vega, il espère que son nom méritera de passer avec le sien à la postérité.

Du reste, il remercie d'Avellaneda de ses injures; car elles l'ont décidé à continuer son œuvre et à donner une seconde partie à *Don Quichotte*.

Thème allemand. — *Jeanne et Bob.* — Jeanne et Bob sont deux vieux amis. Jeanne est une petite fille, et Bob est un gros chien. Ils sont du même monde; ils sont tous deux rustiques : de là leur intimité. Depuis quand se connaissent-ils? Ils ne savent pas. Ils n'ont envie ni besoin de le savoir. Ils ont seulement l'idée qu'ils se connaissent depuis très longtemps, depuis le commencement des choses, car ils n'imaginent ni l'un ni l'autre que l'univers ait existé avant eux. Le monde tel qu'il leur apparaît est jeune, simple et naïf comme eux.

Bob est beaucoup plus grand et plus fort que Jeanne. En posant ses pattes de devant sur les épaules de l'enfant, il la domine de la tête. Il pourrait l'avaler en trois bouchées. Mais il sent qu'une âme subtile est en elle, et il l'aime et l'admire. Jeanne, de son côté, trouve Bob admirable. Elle observe qu'il a pénétré, dans la nature, des secrets qu'elle ignore, et que l'obscur génie de la terre est en lui.

Anatole France.

Version anglaise. — *Le maire de Plymouth et le homard.* — The mayor thought that he would go and have an afternoon's fun, like any shool-boy, and catch lobsters with an iron hook.

So to the Mewstone he went, and for lobsters he looked. And when he came to a certain crack in the rocks, he was so excited, that, instead of putting in his hook, he put in his hand : and Mr Lobster was at home, and caught him by the finger, and held on.

" Ha ! " said the mayor, and pulled as hard as he dared : but the more he pulled, the more the lobster pinched, till he was forced to be quiet.

Then he tried to get his hook in with his other hand; but the hole was too narow.

Then he pulled again; but he could not stand the pain.

Then he shouted and bawled for help : but there was no one nearer him than the men-of-war inside the break-water.

Then he began to turn a little pale; for the tide flowed, and still the lobster held on.

Then he thougth of cutting off his finger; but he wanted two things to do it with — courage and a knife; and he had got neither.

Then he turned up his eyes like a duck in thunder; for the water was up to his chin, and still the lobster held on.

And then there came a man-of-war's boat round the Mewston e, and saw his head sticking up out of the water. One said it was a keg of brandy, and another that it was a cocoa-nut, and another that it was a buoy loose, and another that it was a black diver [1], and wanted to fire at it, which would not have been pleasant for the mayor : but just then such a yell came out of a great hole in the middle of it that the midshipman guessed what it was, and bade pull up to it as fast as they could. So somehow or other the jacktars got the lobster out, and set the mayor free.

Charles KINGSLEY.

Troisième.

Composition française. — *Capitulation de Huningue.* — Le 25 juin 1815, à la nouvelle du désastre de Waterloo, le général Barbanègre, qui commandait la place de Huningue, en assembla la garnison et lui annonça la défaite. Tous les soldats jurèrent de conserver Huningue à la France ou de périr : ils étaient 135, dont 100 canonniers, 30 soldats de ligne et 5 gendarmes.

25000 Autrichiens, commandés par l'archiduc Jean, investiren t Huningue et ouvrirent la tranchée le 14 août : 130 bouches à feu firent rapidement de la ville un monceau de décombres. Une caserne, que le général avait fait blinder, servait de refuge aux blessés, aux vieillards, aux enfants et aux femmes. Les habitants valides étouffaient les incendies ou travaillaient aux réparations de la place; la garnison, jour et nuit sous les armes, se multipliait.

Le 23 août, l'archiduc fit sommer la place de se rendre. Barbanègre répondit qu'il consentait, non à se rendre, mais à reconnaître Louis XVIII. Le bombardement continua. Le 29 août seulement, à la faveur d'un armistice, le général put passer en revue sa troupe : il ne lui restait plus que 50 hommes épuisés; il consentit à traiter; il réussit à obtenir une capitulation qui lui accordait le droit de sortir de la place avec les honneurs de la guerre.

Le 27 août, au matin, l'armée autrichienne, la population de Bâle et celle des villages suisses de la frontière se trouvèrent rangées sur les glacis de la place pour assister au départ de Barbanègre et de sa troupe. Bientôt la garnison franchit la porte et s'avança dans l'ordre suivant : 2 tambours, un peloton d'infanterie, le général avec quelques officiers d'état-major, 2 pelotons de canonniers et les 5 gendarmes, en tout cinquante hommes. A la vue de ce faible détachement, des cris d'admiration s'élevèrent des rangs ennemis, et l'archiduc Jean, s'approchant de Barbanègre, le félicita de sa belle résistance et l'embrassa.

1. Plongeon.

On développera principalement la scène de la fière sortie de la garnison.

Version allemande. — *In der Fremde.* — Wenn ich mich in dem kalten, feuchten Zimmer angezogen und in dem eiskalten Wasser gewaschen habe, denn mache ich mich zum Ausgehen fertig, und wandere in Plüschhut und Rock und Handschuhen, wie ein Pariser, den silberknöpfigen Stock unterm Arm und die Cigarette im Mundwinkel, durch die Strassen, mit den vielen Läden und Menschen und Wagen und Omnibussen und was sonst alles vorüberzieht — hinunter zum Boulevard, dem lärmenden, wimmelnden Boulevard, das sich mächtig und breit in der klaren, eiskalten Winterluft weit hinausdehnt. Ich stehe an der Ecke von Rue Faubourg-Montmartre und rolle mir eine Cigarette, während ich auf all das brausende Leben sehe — und dann zünde ich die Cigarette an, und bohre mich in das Ganze hinein. Da gehe ich denn, in dem kalten, klaren Wetter, mitten unter diesen Menschen und sehe sie an und beneide sie allesamt — beneide sie, dass sie hier in Frankreich geboren sind, dass sie hier in Paris etwas zu thun haben, dass sie hier mit den ihrigen zusammenleben können, dass Paris ihr Heimath ist, dass sie ein « Chez soi » haben.

Thème anglais. — Quand la tempête fut apaisée, la pluie, régulière et drue, menaça de ne plus finir. La jeune femme avait vu cela avec surprise, puis avec terreur. Le petit Georges, blotti contre elle, sur la chaise, dans la chambre où flambait le feu, était nerveux, presque maussade. Sa mère essayait de l'amuser avec un livre d'images ouvert sur ses genoux, mais ni elle ni lui ne pouvaient y demeurer longtemps : toujours leurs yeux revenaient à ce tableau triste de la mer morne et du ciel morne. Sur le fond lointain, noir, des collines de Saint-Egulf, on voyait distinctement les millions de raies que traçait la pluie dans l'air, sous les rafales. « Oh! regarde, maman »! dit tout à coup Georges, « on dirait les barreaux d'une cage... c'est nous les oiseaux ».

J. Aicard.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

PROGRAMMES DE 1902

Vient de paraître :

Cours de Physique et Chimie [**Classe de Troisième B**], par E. Drincourt, agrégé des sciences physiques et naturelles, professeur au collège Rollin. Un volume in-18, cart. ..... 2 fr.

EXAMENS ET CONCOURS DE 1903

Œuvres poétiques de Boileau, annotées par M. A. Gazier, professeur adjoint à la Faculté des lettres de l'Université de Paris. Un volume in-18 jésus, relié toile 2 50

Édition désignée par l'Arrêté ministériel pour le Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles.

Pages choisies de Chateaubriand, avec une introduction de S. Rocheblave, professeur de rhétorique au lycée Janson-de-Sailly. Un volume in-18 jésus, broché 3 fr. 50 ; relié toile ..... 4 fr.

Édition désignée par l'Arrêté ministériel pour le Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles.

PUBLICATIONS DE L'OFFICE D'INFORMATIONS ET D'ÉTUDES

(MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

Vient de paraître :

L'Enseignement des Langues anciennes et modernes dans l'Enseignement secondaire des garçons en Allemagne, par Henri Bourgeois, maître de conférences à la Faculté des lettres de l'Université de Lille. Un volume in-8, broché 1 50

Remington

LA PREMIÈRE MACHINE A ÉCRIRE DU MONDE

GRAND PRIX — PARIS 1900

8, boulevard des Capucines, PARIS

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

Viennent de paraître :

Pages éparses, par Louis Liard, membre de l'Institut. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr.

On sait la part sans égale qui revient à l'ancien directeur de l'enseignement supérieur dans l'énorme et admirable effort d'où sont nées les Universités françaises. Ce sont des Allocutions prononcées au cours de ces années de fécond labeur, des Notices lues à l'Institut ou composées à l'occasion d'un événement intéressant l'organisation des études supérieures en France, que l'on trouvera réunies dans ce volume.

La Cabale des Dévots (1627-1666), par Raoul Allier. Un volume in-18 jésus, de 450 pages, broché..... 4 fr.

M. Raoul Allier a reconstitué, d'après les documents les plus authentiques et souvent inédits, l'histoire de ce complot dont il est sans cesse parlé dans les écrits du XVIIe siècle et que Molière dénonce dans ses placets pour *Tartuffe*. C'est le grand siècle, pendant plus de quarante ans, vu d'une de ses coulisses.

Questions extérieures (1901-1902), par Victor Bérard. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr. 50

Créances et routes turques. — Panama. — La Tripolitaine. — L'Alliance anglo-japonaise. — La Guerre sud-africaine. — La Royauté espagnole. — L'Angleterre et la paix.

Du même Auteur, précédemment parus :

L'Angleterre et l'Impérialisme. 1 vol. in-18 jésus (3e édition), broché..... 4 fr.
La Politique du Sultan. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr. 50
La Macédoine. In-18, broché..... 3 fr. 50
Les Affaires de Crète. Broché..... 3 fr. 50
Les Phéniciens et l'Odyssée (Tome I). In-8, de 592 p., 98 cartes et grav., br..... 25 fr.

Notes sur l'Italie contemporaine, par Paul Gide. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr.

Caractères principaux de la vie italienne. — L'essor économique. — L'Italie agricole. — Le mouvement social. — L'évolution politique. — Brigands et brigandage en Italie.

La Religion dans la Société aux États-Unis, par Henry Bargy. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr. 50

L'instinct social et l'instinct positif dans le christianisme colonial. — L'esprit positif et l'esprit social dans les philosophies chrétiennes. — L'esprit positif et l'esprit social dans le christianisme contemporain. — La paix religieuse par le positivisme chrétien.

Précédemment parus :

Éléments d'une Psychologie politique du Peuple Américain, par Émile Boutmy, de l'Institut. In-18, broché..... 4 fr.
Choses d'Amérique (*Les Crises économiques et religieuses, le Catholicisme aux États-Unis*, etc.), par Max Leclerc. Br. 3 fr. 50

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue de Seine, 57.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement secondaire (Classe 2)

N° 10. — Onzième année. 15 Décembre 1902.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration

Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes

Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BABET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
C. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
V. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EDET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
H. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALBWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STREHLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme **Henri MARION**, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle **M. DUGARD**, professeur au lycée Molière.

Secrétaire général : **M. REYNIER**, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 du mois. — 15 fr. de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La Revue universitaire ne paraît pas en août et septembre.

SOMMAIRE

Rapport sur le concours de l'Agrégation d'Espagnol et d'Italien en 1902, par **M. A. Morel-Fatio**, président du jury 437

Quelques mots sur la deuxième période dans l'enseignement des langues vivantes, par **M. J. Firmery**, inspecteur général de l'Instruction publique 446

La préparation pédagogique des professeurs de l'Enseignement secondaire, par **M. Ch. Seignobos**, maître de conférences à l'Université de Paris 455

Discours de M. Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, à la séance du Conseil académique du 28 novembre 1902 463

Projet de loi sur l'Enseignement secondaire libre 470

Bibliographie : *Littérature française*, par **M. Gustave Lanson** 478

— *Littérature allemande*, par **M. Henri Lichtenberger** 484

— *Histoire*, par **MM. Gustave Lanson, Camille Jullian, M. Marion** et **Ch. Dufayard** 491

Nécrologie : *M. Dulimier* 511

Chronique du mois : *Au Conseil académique de Paris. — Le discours du nouveau recteur. — L'esprit des récentes réformes. — A quoi se réduit la variété des cycles. — Le dualisme toujours debout. — On demande la statistique officielle. — La question des inspecteurs à la Commission du budget*, par **M. André Baiz** 513

Échos et Nouvelles : Conseil supérieur de l'Instruction publique. — Le prochain Congrès des professeurs de l'enseignement secondaire. — L'enseignement des jeunes filles. — Le collège Stanislas. — La prophylaxie de la tuberculose. — La Société d'études italiennes et l'enseignement des langues méridionales. — Nouvelles diverses. — L'enseignement de la physique et de la chimie dans les lycées. — Réduction du maximum de service. — A propos de la réforme de l'enseignement des langues vivantes 517

Ce numéro renferme les titre, table et couverture du Tome II de la 11e année.

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (**Concours de 1903**).

Agrégations des lettres et de grammaire (suite) : *Auteurs français* ..... 524 | *Auteurs latins* ..... 525 | *Auteurs grecs* 527

Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles (*Ordre des lettres — section historique*) 529

SUJETS PROPOSÉS

Agrégations (philosophie, lettres, grammaire, histoire, langues vivantes, enseignement des jeunes filles) 530

Licences et Certificats d'aptitude (lettres, philosophie, histoire, langues, enseignement des jeunes filles) 536

École normale de Sèvres 538

Classes des Lycées et Collèges.

Enseignement secondaire (garçons) ..... 539 | Enseignement secondaire (jeunes filles) 544

Correspondance anglo-française. 50e *liste de Correspondants.*

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue universitaire**, *5, rue de Mézières, Paris.*

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

RAPPORT

SUR LE

CONCOURS DE L'AGRÉGATION D'ESPAGNOL ET D'ITALIEN

en 1902

MONSIEUR LE MINISTRE,

En 1902, le nombre des candidats inscrits a été le même pour l'espagnol et pour l'italien: treize, dont une candidate femme pour chacune de ces langues.

Douze candidats espagnols ont affronté le concours et dix seulement ont subi toutes les épreuves préparatoires; tandis que les treize candidats italiens ont tous traité les sujets de l'écrit. Le jury a déclaré admissibles aux épreuves orales quatre candidats pour l'espagnol et cinq pour l'italien.

THÈME ESPAGNOL. — Le texte choisi était une page de Michelet (*Le soldat espagnol et le soldat français à Rocroi*) qui ne contient aucune difficulté de vocabulaire, mais dont le ton particulièrement vif et bref ne peut passer le plus souvent dans la traduction qu'en donnant à celle-ci une couleur et une allure plus françaises qu'espagnoles. Bien peu de candidats ont senti ce danger et su tourner cette difficulté; la plupart ont traduit littéralement, sans se préoccuper du caractère différent de la construction et du génie des deux langues. Un seul paraît manifestement s'être efforcé d'éviter l'écueil d'une traduction trop servile: la plupart ont prodigué le gallicisme. L'incorrection matérielle dépare un trop grand

nombre de thèmes; elle devient vraiment choquante dans la deuxième moitié de la liste. Les dernières copies accusent une ignorance de la grammaire et du vocabulaire que l'on ne saurait qualifier trop sévèrement; il est très regrettable que certains candidats abordent ce concours avec une préparation si évidemment insuffisante.

Thème italien. — Le texte, emprunté aux *Souvenirs* d'E. Renan, n'offrait non plus aucune difficulté de vocabulaire. En ce qui concerne la correction, l'épreuve a été assez satisfaisante, sauf pour deux thèmes qui n'ont obtenu que des notes sensiblement inférieures à la moyenne. Les incorrections relevées dans les autres thèmes sont moins graves ; il s'y trouve pourtant encore des lapsus, des fautes d'orthographe, des verbes neutres, comme *germogliare*, *gravare*, employés avec un complément direct (les quelques exemples cités par les dictionnaires ne sont pas applicables au cas que vise cette remarque) et diverses autres inadvertances touchant par exemple la valeur des prépositions. Il faut s'arrêter sur l'emploi toujours si délicat du subjonctif dans les propositions relatives; ainsi une phrase comme « l'unica cosa que riesca molesta » adoptée par quelques-uns pour traduire « la seule chose pénible » ne peut absolument pas admettre l'indicatif. Deux candidats ont fait un faux pas dans la phrase : « on crut que je ne vivrais pas, » faute de s'être souvenus que, en pareil cas, l'usage constant en italien veut que l'on dise : « que je n'aurais pas vécu. » Le style a laissé beaucoup à désirer. Quelques candidats proposent deux locutions pour un même membre de phrase, comme si c'était au correcteur de choisir ! D'autres se font de l'élégance l'idée la plus fausse ; ils croient faire merveille en cultivant l'archaïsme, le latinisme, voire même le « ribobolo », en un mot l'impropriété sous toutes ses formes. On ne saurait trop leur prêcher de revenir à la vérité et au bon sens : sous aucun prétexte ils ne doivent s'écarter de la langue usuelle, et pour choisir entre les multiples expressions que l'usage leur fournit, ils doivent s'inspirer du ton du morceau. Le ton une fois reconnu, il faut s'y conformer scrupuleusement d'un bout à l'autre, en évitant avec le plus grand soin les disparates et les notes fausses; le style en un mot doit avoir une certaine unité.

L'expérience nous montre que ces principes élémentaires sont constamment méconnus par une bonne moitié des candidats.

VERSION ESPAGNOLE. — Cette version était un fragment du discours sur la langue et la littérature espagnoles de Francisco de Medina qui sert de prologue à l'édition des poésies de Garcilaso de la Vega commentées par Fernando de Herrera (Séville, 1580). Le ton assez éloquent et remonté de ce manifeste qui rappelle par moments celui de notre Du Bellay, la structure étudiée des périodes et la recherche de certaines expressions créaient des difficultés qui n'ont été ni senties ni surmontées par la plupart des candidats. Plusieurs mots même d'un usage encore courant n'ont pas été compris. Presque tous les candidats ont mal interprété *grangeria* dans la phrase « no se abaten al servicio y grangerias del vulgo », d'autres ont traduit *hollado* par « parcouru », *sabio* par « sage » (gros contresens), *jornadas* par « journées », *peregrinas* par « recherchées », fautes qui attestent une pratique très insuffisante de la langue la plus usuelle. En somme, cette épreuve a été jugée médiocre dans l'ensemble; deux copies seulement ont obtenu une note dépassant la moyenne.

VERSION ITALIENNE. — Cette version d'un morceau bien connu de Matteo Palmieri sur Dante et les Florentins après la bataille de Campaldino a paru meilleure : sept candidats ont dépassé la moyenne, mais la plupart n'ont pas étudié l'ensemble du texte et ne se sont pas pénétrés de son caractère avant d'essayer de le rendre en français. Par exemple, il ne faut pas employer des expressions techniques ou savantes telles que « opérations militaires », les ennemis « coupés » ou « membres de l'aristocratie », quand l'auteur n'emploie que des expressions générales ; de même, dans un dialogue où tout est solennel, le *se non t'è grave* ne peut signifier simplement « s'il te plaît». Autres fautes : « être très certain *per fama* d'une chose » n'est évidemment pas « être très certain par ouï-dire », et *per te è ordinato che...* annonce ici manifestement un honneur réservé à Dante autant qu'une obligation à lui imposée. Il convient aussi de mettre en garde les candidats contre certaines incorrections de style (cacophonies et

répétitions de mots) et même de grammaire et d'orthographe: de telles négligences doivent être évitées à tout prix.

Les candidats espagnols ont eu à disserter en français sur la question suivante : « Exposer les idées de Juan del Encina sur les origines et les formes de la versification castillane. » Il est surprenant que deux candidats aient renoncé à traiter un sujet dont on peut dire qu'il n'était que l'analyse sommaire d'un texte du programme. Deux dissertations seulement ont mérité des notes au-dessus de la moyenne, et dans l'une d'elles les correcteurs ont apprécié une connaissance précise des *Leys d'amors*, la poétique provençale dont l'influence a été grande au delà des Pyrénées, en Catalogne et en Castille. Les autres ont été jugées médiocres ou tout à fait mauvaises ; il est évident que la plupart des candidats n'avaient examiné que très superficiellement le petit traité d'Encina et n'avaient étudié aucune des questions qui y sont soulevées : l'un a confondu l'alexandrin (dont Encina ne parle pas) avec le vers d'*arte mayor ;* un autre n'a rien compris à la valeur donnée par l'auteur aux mots *pié* et *verso ;* un troisième, qui n'avait sans doute pas lu l'*Arte de trobar*, a attribué à Encina les idées sur la versification qui se trouvent dans la lettre du marquis de Santillane au connétable de Portugal ; un quatrième enfin s'est égaré dans des considérations générales sur la poésie arabe tout à fait étrangères au sujet et d'ailleurs sans valeur ni portée. Pour le style, on a noté quelques fâcheuses incorrections, des tournures ou trop familières ou trop cherchées, et, ce qui est plus surprenant, des hispanismes, tels que : « le moyen âge *informait* encore la pensée des sages à ce tournant fameux de l'histoire », ou « la première tentative de révolution hasardée par Santillana avait échoué, *pour être prématurée* ».

Le sujet de dissertation française pour l'italien était : « Indiquer les caractères principaux de la poésie italienne au xve siècle, d'après les *Stances* de Politien. » Pour le traiter d'une façon convenable, on devait posséder une connaissance précise, non seulement des *Stances* elles-mêmes, mais du milieu social, artistique et littéraire de Florence au temps de Laurent de Médicis ; il s'agissait de montrer comment,

après le grand courant de l'humanisme, quelques esprits délicats entreprirent de reconstituer la poésie en langue vulgaire sur des bases nouvelles : à l'imitation de l'antiquité se mêlent, dans leurs œuvres, un certain respect pour les traditions de la poésie nationale et même une prédilection marquée pour les motifs de la poésie populaire, car ces lettrés, citoyens de la démocratique Florence, sont encore très près du peuple d'où ils sortent. La fusion de l'esprit classique ressaisi, des traditions du Trecento et d'une veine poétique encore pleine de fraîcheur et de vie, donne naissance à une poésie subtile et raffinée où s'exprime l'idéal de cette génération privilégiée dont Politien s'est fait, comme en se jouant, l'interprète dans un chef-d'œuvre exquis et fragile qui fut la première révélation éclatante de la poésie de la Renaissance. Tout cela était délicat à dire ; aussi n'y a-t-il pas lieu d'être surpris si trois copies seulement, sur treize, ont donné à peu près satisfaction, l'une plus complète, mais écrite dans un style un peu diffus et parfois négligé, les deux autres traitant avec distinction quelques aperçus de la question. Puis viennent trois dissertations dont les auteurs, à défaut de qualités brillantes, ont du moins su tirer consciencieusement parti de ce qu'ils savaient. Sept compositions sont restées au-dessous de la moyenne ; les unes sont très superficielles, les autres franchement mal composées et mal écrites, quelques-unes attestant une inexpérience étonnante de la part d'aspirants à l'agrégation. Ce n'est pas en délayant un certain nombre de phrases toutes faites, agrémentées de citations, que l'on peut se flatter de mettre sur pied une dissertation.

Dissertation en langue espagnole. — On avait demandé aux candidats une étude comparée de l'*Histoire du soulèvement de la Catalogne en* 1640 de Melo, de la *Guerre de Grenade* de Mendoza et de l'*Expédition des Catalans en Grèce* de Moncada. Les candidats étaient invités à insister de préférence sur le premier de ces ouvrages qui était inscrit au programme : les deux autres pouvaient leur donner l'occasion de montrer l'étendue de leurs lectures. Quelques copies témoignent d'une étude suffisante de ce chapitre d'histoire littéraire : l'une d'elles prouve que l'auteur a voulu se faire sur le sujet, et sur Melo en particulier, une opinion personnelle, et qu'il

ne s'en est pas tenu aux jugements sommaires et souvent superficiels des manuels. Mais le plus grand nombre révèle une connaissance trop incomplète de la matière, que l'on remplace par des banalités et des développements vagues. Il est certain que plusieurs candidats ont souffert du manque de livres et de secours dont ils se plaignent non sans raison; cependant ils auraient pu tirer de la seule lecture des textes beaucoup plus et beaucoup mieux qu'ils n'ont fait, s'ils avaient à un plus haut degré l'habitude de la réflexion et de la composition. Cette dernière laisse beaucoup à désirer, à peu près dans toutes les copies. On ne paraît avoir nul souci d'une juste et habile disposition des diverses parties qui forment un tout ni de leur importance relative. L'art de tracer un plan avec logique et exactitude se perd de plus en plus, et à côté de cette lacune s'en révèle une autre chez trop de candidats : l'insuffisance des lectures et le peu de richesse de l'information littéraire qui donnent souvent au développement une maigreur et une sécheresse fâcheuses.

Les candidats italiens avaient à répondre à la question « Che concetto le *Istorie Fiorentine* ci dànno del Machiavelli ? » La plupart des copies témoignent d'une assez grande facilité à écrire en italien, sinon avec une irréprochable correction, du moins avec clarté et parfois même avec élégance; elles attestent aussi des notions assez exactes sur la vie et les opinions de Machiavel. Ce qui manque trop souvent c'est une connaissance approfondie de l'œuvre, pourtant marquée au programme, qu'il s'agissait d'apprécier. N'ayant pas les *Istorie* bien présentes à l'esprit, beaucoup en exagèrent les mérites et sacrifient à l'auteur tous les autres historiens de l'Italie. Ils ignorent les procédés capricieux et expéditifs dont Machiavel s'est servi pour tout ce qui touche à la recherche des faits, ou bien ils ne signalent pas les erreurs de jugement causés par des partis pris d'ailleurs fort honorables; ils déduisent comme ils peuvent, des généralités qu'ils possèdent sur Machiavel, une sorte de jugement *a priori* sur les *Istorie* ou, quand ils s'aventurent à des applications, ils donnent le duc d'Athènes comme un de ces hommes énergiques et habiles qui possédaient la sympathie de l'auteur du

Prince. Les cinq premières copies sont assez bien composées, assez bien écrites; il y a, en plus d'un endroit, du mouvement et même de la chaleur. Mais l'information est trop pauvre : il est à désirer qu'à l'avenir chaque candidat, dans le mois qui précède le concours, revoie ses notes et rafraîchisse ses souvenirs.

A l'oral, le jury a constaté avec quelque regret que les conseils qu'il avait adressés l'an dernier aux candidats n'ont pas produit tout l'effet qu'il en attendait. La préparation des auteurs, surtout des auteurs difficiles que le jury choisit à dessein, et dont il ne met au programme que des morceaux assez courts, n'a pas été prise suffisamment au sérieux. Dans l'interprétation de deux passages du *Coloquio de los perros* de Cervantes, l'un des candidats a commis le contresens qu'il fallait éviter en traduisant par « naturel distinct » ce qui signifie « instinct naturel »; un autre n'a pas su expliquer comme il convenait les allusions de Cervantes à la poésie pastorale de son temps. La version aussi de la scène de l'*hidalgo* campagnard dans l'*Alcalde de Zalamea*, qui est célèbre, a montré qu'on ne s'était pas appliqué à en résoudre les difficultés consistant en jeux de mots que seule la connaissance de certains usages ou institutions de l'époque permet de bien saisir. Pour l'italien, à côté d'une explication suffisante d'un passage du *Purgatoire*, le jury a entendu une traduction trop lourde de quelques strophes du *Sant' Ambrogio* de Giusti qui rendait mal le ton à la fois ému et spirituellement moqueur de la pièce. Une version de quelques stances de Politien a montré que son interprète ne connaissait guère les principes de la versification italienne et notamment ceux du rythme de l'hendécasyllabe. Ni Dino Compagni ni surtout Leopardi n'ont été heureusement rendus en français.

En conséquence, le jury ne peut que répéter ce qu'il a déjà dit. Il faut que tous les auteurs du programme soient lus attentivement, il faut que les aspirants au concours les étudient et s'exercent à mettre en français surtout les passages les plus difficiles qu'il est impossible de traduire sans préparation d'une façon simplement satisfaisante.

Les leçons de grammaire ont été meilleures pour l'espa-

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS

Viennent de paraître :

Pages éparses, par Louis Liard, membre de l'Institut. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr.

On sait la part sans égale qui revient à l'ancien directeur de l'enseignement supérieur dans l'énorme et admirable effort d'où sont nées les Universités françaises. Ce sont des Allocutions prononcées au cours de ces années de fécond labeur, des Notices lues à l'Institut ou composées à l'occasion d'un événement intéressant l'organisation des études supérieures en France, que l'on trouvera réunies dans ce volume.

La Cabale des Dévots (1627-1666), par Raoul Allier. Un volume in-18 jésus, de 450 pages, broché..... 4 fr.

M. Raoul Allier a reconstitué, d'après les documents les plus authentiques et souvent inédits, l'histoire de ce complot dont il est sans cesse parlé dans les écrits du XVIIe siècle et que Molière dénonce dans ses placets pour *Tartuffe*. C'est le grand siècle, pendant plus de quarante ans, vu d'une de ses coulisses.

Questions extérieures (1901-1902), par Victor Bérard. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr. 50

Créances et routes turques. — Panama. — La Tripolitaine. — L'Alliance anglo-japonaise. — La Guerre sud-africaine. — La Royauté espagnole. — L'Angleterre et la paix.

Du même Auteur, précédemment parus :

L'Angleterre et l'Impérialisme. 1 vol. in-18 jésus (3e *édition*), broché..... 4 fr. —

La Politique du Sultan. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr. 50

La Macédoine. In-18, broché..... 3 fr. 50

Les Affaires de Crète. Broché.. 3 fr. 50

Les Phéniciens et l'Odyssée (Tome I). In-8, de 592 p., 98 cartes et grav., br..... 25 fr. —

Notes sur l'Italie contemporaine, par Paul Ghio. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr.

Caractères principaux de la vie italienne. — L'essor économique. — L'Italie agricole. — Le mouvement social. — L'évolution politique. — Brigands et brigandage en Italie.

La Religion dans la Société aux États-Unis, par Henry Bargy. Un volume in-18 jésus, broché..... 3 fr. 50

L'instinct social et l'instinct positif dans le christianisme colonial. — L'esprit positif et l'esprit social dans les philosophies chrétiennes. — L'esprit positif et l'esprit social dans le christianisme contemporain. — La paix religieuse par le positivisme chrétien.

Précédemment parus :

Éléments d'une Psychologie politique du Peuple Américain, par Émile Boutmy, de l'Institut. In-18, broché..... 4 fr. »

Choses d'Amérique (*Les Crises économiques et religieuses, le Catholicisme aux États-Unis*, etc.), par Max Leclerc, br. 3 fr. 50

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue de Seine, 57.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement secondaire (Classe 2)

N° 10. — Onzième année. 15 Décembre 1902.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration

Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes

Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
C. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
F. BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur au lycée Janson;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
DARCY, professeur au lycée Condorcet;
A. DARLU, inspecteur général;
Ch. DELAITRE, professeur au lycée Janson;
V. DELBOS, professeur au lycée Henri IV.
Ch. DIEHL, professeur suppléant à l'Université de Paris;
G. EDET, professeur au lycée Henri IV, maître de conférences à l'Université de Paris;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
Jules GAUTIER, inspecteur de l'Académie de Paris;
H. GOELZER, maître de conférences à l'École normale supérieure;
HALBWACHS, professeur au lycée Saint-Louis;
Camille JULLIAN, professeur à l'Université de Bordeaux;
G. LANSON, maître de conférences à l'Université de Paris;
H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Henri LICHTENBERGER, professeur à l'Université de Nancy;
Ch. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris
MARTEL, professeur au lycée Carnot;
L. MENTION, examinateur d'admission à l'École spéciale militaire;
L. MOREL, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Édouard PETIT, inspecteur général.
G. REYNIER, professeur au lycée Louis-le-Grand;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris;
G. STRESLY, professeur au lycée Montaigne;
P. VIDAL de la BLACHE, professeur à l'Université de Paris.

Mme **Henri MARION**, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres.
Mlle **M. DUGARD**, professeur au lycée Molière.

Secrétaire général : **M. REYNIER**, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — PRIX, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

QUELQUES MOTS SUR LA DEUXIÈME PÉRIODE

DANS

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

L'article publié dans la *Revue universitaire* du 15 novembre, et qui n'est autre chose que la première et la plus longue partie d'une conférence faite aux professeurs des lycées de Paris, ne traite que des classes de sixième et de cinquième. Je m'étais étendu surtout sur cette première période : car non seulement c'est la seule où les programmes vont être appliqués intégralement, mais c'est en un sens la plus importante, c'est d'elle qu'en grande partie dépendra le succès définitif de l'enseignement des langues. Il ne sera peut-être pas inutile cependant de donner quelques rapides indications sur les périodes suivantes.

Pour l'instant, le programme de la troisième période ne peut encore trouver son application. Sauf exceptions, les élèves de seconde actuels restent condamnés aux exercices de la deuxième période. Il s'agit de les arracher peu à peu à la traduction littérale, pour les amener à lire et à écrire une petite narration. Quant aux élèves de rhétorique et de seconde moderne, ils auront à la fin de cette année à subir les épreuves d'un examen qui ne peut guère être préparé que par la traduction à outrance. Le devoir des professeurs est de les conduire au baccalauréat par les procédés qu'ils ont jusqu'ici jugés les meilleurs pour atteindre ce but, qui n'a rien de commun avec la « possession effective des langues ». Ils feront donc, comme auparavant, faire force thèmes et continueront à faire entrer dans la mémoire des élèves de longues tranches de dictionnaire. Il est cependant dans le travail de la classe une partie qu'ils peuvent notablement améliorer : c'est l' « explication des auteurs ». On ne saurait rien imaginer de plus stérile et en même temps de plus mortellement ennuyeux, que cette « explication », telle qu'elle

se pratique le plus souvent. Un élève lit une phrase, j'entends qu'il articule plus ou moins distinctement une suite de mots, sans chercher à leur prêter une signification ; puis il ânonne un mot à mot, qui n'a de sens dans aucune langue. Le reste de la classe est plongé dans une douce somnolence. Il arrive fort bien que le professeur lui-même est distrait et gagné à l'ennui général : il se contente d'intervenir quand l'élève interrogé s'arrête ou hésite, pour lui fournir le mot qui lui manque, sans jamais s'assurer s'il a vraiment compris quelque chose. Tout au plus, lorsque le mot à mot est terminé, le maître exige-t-il que la phrase soit mise en « bon français », c'est-à-dire non pas que la phrase allemande ou anglaise soit rendue avec précision et dans toute l'étendue de sa signification par une phrase française vraiment intelligible, mais simplement que les mots français obtenus par la première traduction juxtalinéaire, soient rangés dans une phrase à peu près correcte, en sorte que, si en procédant ainsi on enseigne quelque chose, c'est du français et non de l'allemand ou de l'anglais.

Il n'y a pour le professeur qu'une façon d' « expliquer » vraiment un texte, c'est de l'expliquer lui-même. Il soutiendra l'attention de la classe, non seulement par l'intérêt de sa traduction, mais encore en posant de rapides questions tantôt à l'un des jeunes gens, tantôt à un autre, en s'arrêtant parfois devant les passages les plus difficiles, en invitant les élèves à découvrir en quoi réside la difficulté et à la résoudre. Ces derniers s'habitueront ainsi à mettre un sens sous les phrases du texte, à s'affranchir du mot à mot, et on se rapprochera de la « lecture » dont il va être question plus loin. En procédant de cette manière, non seulement le professeur n'aura pas nui à la préparation du baccalauréat, loin de là ! mais il n'aura pas donné à ses élèves cette conviction qu'ont tant d'entre eux, que les littératures étrangères sont profondément ennuyeuses, et peut-être quelques-uns, leur examen passé, conserveront-ils le goût de lire, au lieu de s'empresser d'aller vendre chez le bouquiniste leur dictionnaire et leurs livres.

Dans la seconde période, la *forme* de la classe ne sera pas changée et la plupart des conseils que j'ai donnés précédemment trouveront encore ici leur application. On évitera avec

autant de soin l'enseignement individuel et ennuyeux ; les leçons seront préparées et récitées, comme dans la période précédente : on n'oubliera pas surtout que le maître doit donner en tout l'exemple : il prononcera lui-même d'abord, lira d'abord lui-même, et même s'il fait traduire, montrera souvent comme il faut s'y prendre, avant de donner la parole à un élève. On s'appliquera à conserver et à développer les habitudes acquises, rien ne sera plus simple et plus facile, la classe pouvant se faire tout entière dans la langue enseignée.

Toutefois l'enseignement change de caractère, et partant de procédés. Jusqu'ici nous faisions appel surtout à l'esprit d'imitation de l'enfant, nous nous adresserons désormais à l'intelligence et à la réflexion du jeune homme. Sauf de rares exceptions, on ne lui enseignera plus le vocabulaire à l'aide de l'« intuition », par la vue des objets et des images. Le livre devient le principal instrument de travail ; la signification des mots et des phrases est expliquée par des définitions et des périphrases, — ce qui constitue de plus un excellent exercice de conversation — ; les exercices principaux, sont la lecture[1] et la reproduction orale ou écrite de récits ou d'exposés, faits par le professeur, parfois par un élève.

Mais je ne veux pas insister et commenter les programmes en ce qui concerne cette période. Les élèves qui, au début de cette année, sont entrés en quatrième, après avoir dans les classes précédentes été préparés d'après la méthode que j'ai indiquée et qu'il faudra suivre désormais, ne sont pas en bien grand nombre encore[2], et il faut considérer nos jeunes gens, à partir de cette classe de quatrième, comme appartenant à une sorte d'époque de transition, où tout en se rapprochant des procédés imposés par les programmes, on ne rompra pas d'une façon trop brusque avec les errements anciens. En effet l'expérience démontre qu'il est impossible d'employer la méthode directe avec des élèves

1. Pour cet exercice, voir un article de M. Laudenbach dans la *Revue universitaire* du 15 juillet 1902.

2. Mais il y en a déjà un certain nombre. Il n'était pas possible dans les pages précédentes, chaque fois qu'il est question d'erreurs anciennes ou de procédés nouveaux, d'ajouter que déjà ces erreurs étaient depuis longtemps abandonnées et ces procédés adoptés par un assez grand nombre de maîtres. C'est à leur pratique et à leur expérience que sont dues toutes les observations contenues dans ces pages.

habitués à la méthode de traduction. Cette simple constatation est fort intéressante et donne singulièrement à réfléchir. Le jeune homme accoutumé à ne saisir le sens d'une phrase étrangère qu'après l'avoir au préalable traduite dans sa langue, à n'exprimer sa pensée qu'après l'avoir formulée d'abord en français, est, pour l'instant, incapable de comprendre et de parler sans cet intermédiaire. Vouloir lui imposer du premier coup les exercices recommandés par les instructions, c'est vouloir faire abstraction de tout ce qu'il sait et recommencer par le commencement. A heurter brusquement toutes les habitudes de l'élève, on risque de le dérouter et de le dégoûter de ce nouvel enseignement.

Sur un point cependant il faut être radical. Les paroles que le professeur adresse à ses élèves dans le cours d'une classe appartiennent à deux ordres d'idées différents. Les unes constituent l'enseignement proprement dit; ce sont celles à l'aide desquelles le professeur expose le sujet de sa leçon et explique les mots ou les textes en langue étrangère. Les autres ont trait à ce que l'on pourrait appeler les côtés matériels du cours. Ce sont celles à l'aide desquelles le professeur donne des ordres aux élèves et leur enseigne ce qu'ils ont à faire. Elles se réduisent en somme à un nombre assez limité de formules. Or, que les jeunes gens soient habitués ou non à entendre parler la langue étrangère et à la comprendre, le maître, dès le premier jour et sans y préparer les élèves, prononcera ces formules dans la langue enseignée. Il parlera, comme il parlerait à des sourds-muets, en s'aidant de gestes et de signes. Quand l'ordre à donner sera un peu compliqué et que ces secours matériels seront impuissants à le faire comprendre, le maître après avoir prononcé la phrase deux ou trois fois en langue étrangère la traduira en français; cette traduction deviendra bientôt inutile. Très vite ces élèves comprendront ces ordres et ces indications et ce leur sera une première transition à l'intelligence *directe* de la phrase en langue étrangère.

Quant à l'enseignement proprement dit, quelques professeurs ont proposé de faire deux parts de leurs classes hebdomadaires. Dans les unes, on continuerait à suivre les méthodes de traduction, à faire réciter des leçons de grammaire,

et à corriger des thèmes; les autres seraient consacrées à des exercices oraux, des exercices de conversation. Mais d'une part rien n'est difficile comme l'exercice dit de conversation, et j'avoue que j'en ai fort rarement vu de bien fait. S'il consiste en une série de questions et de réponses à propos d'un texte — si ce texte est emprunté à un « guide de la conversation », cela ne changera rien à la chose — ce n'est jamais qu'une récitation, une lointaine préparation à la conversation et qui est à sa place surtout dans les premières années de l'enseignement. Si le sujet de la conversation n'a pas été préparé à l'aide d'un texte, on tourne perpétuellement dans un cercle étroit, et lorsque le maître a demandé à l'élève quel est son nom, son âge et de quoi il a déjeuné, il est embarrassé pour continuer la « conversation ». D'autre part, qui ne voit la contradiction dont souffrirait un pareil plan ? Dans une série de classes, on entretiendait et on fortifierait l'habitude de traduire; dans l'autre on essaierait de la détruire. Dans cette dernière on n'aboutirait sûrement qu'à faire du thème et de la version orale.

Ce système a d'ailleurs été condamné par la pratique; car au fond il ne diffère pas de ce que font tant de professeurs, qui depuis quelques années ont greffé des exercices oraux sur les anciens procédés de traduction. C'est un progrès incontestable, mais les résultats en sont insuffisants.

Puisque l'élève est habitué à ne pas comprendre sans l'intermédiaire du français, on se servira forcément de la langue maternelle pour faire pénétrer dans son esprit le sens des mots et des phrases et pour s'assurer s'il a compris. Mais on se proposera tout d'abord d'atténuer les inconvénients de la traduction et peu à peu — sinon de la supprimer complètement — du moins d'en réduire l'importance et la fréquence. Dans ce but on essaiera toujours de faire comprendre à l'aide de la langue étrangère les mots inconnus qu'on rencontrera. On procédera de même pour la traduction des textes. On s'interdira en tous cas le mot à mot; on exigera que la phrase soit rendue tout entière par une phrase française et on arrivera peu à peu à obtenir la traduction d'un paragraphe, d'un morceau tout entier. On ne sera pas loin alors d'en pouvoir obtenir la reproduction dans la langue étrangère.

Si nous donnons à notre élève « de transition » une lettre à

rédiger ou une narration, nous pouvons être assurés qu'au fond il ne fera pas autre chose qu'un thème, dont il se fabriquera lui-même le texte, avec des phrases aussi courtes que possible. Mieux vaut lui donner un texte imposé par le maître, lui faire faire franchement un thème. Mais cette traduction ayant pour but de préparer l'élève à exprimer sa pensée dans la langue étrangère, il est absolument nécessaire qu'elle soit faite sans dictionnaire. Le thème, tel qu'il se pratique le plus souvent à l'heure actuelle, comprend une double opération, dont la première est tout à fait inutile, souvent dangereuse; l'élève cherche d'abord les uns après les autres les mots qui traduisent les mots du texte. Qu'il les cherche dans un dictionnaire proprement dit ou dans ce lexique qu'on aura mis dans sa mémoire à force de lui faire répéter des listes de mots, le résultat est le même; il ne s'inquiète pas du tout de la signification de la phrase et de celle qu'y prend le vocable isolé, et chaque mot est toujours traduit par un seul mot qui est toujours le même. Cette première opération terminée, les quantités et les chiffres étant trouvés, il dispose l'équation, c'est-à-dire qu'il dispose ces mots en phrases d'après des règles de grammaire.

Ce genre de thème, cet exercice condamné à la plus absolue stérilité, et qui, s'il a un résultat, ne peut en avoir d'autres que d'empêcher l'élève d'écrire, en rendant son esprit esclave du mot, du mot isolé, doit être absolument proscrit. On ne donnera que des textes qui puissent être traduits sans le secours d'un dictionnaire, et de telle façon que la phrase française puisse être rendue par une phrase étrangère, c'est-à-dire des thèmes d'imitation. Cette traduction sera préparée en classe, le texte y sera lu et le professeur s'assurera que les termes et les expressions difficiles sont connus des jeunes gens; au cas où ils hésitent, il formulera d'avance la traduction exacte. Dans la correction, le maître ne permettra pas plus le mot à mot que pour les versions et autorisera les traductions libres. Ces traductions libres devront devenir peu à peu la règle, le texte fourni devenant une simple « matière » de rédaction, et ainsi on passera du thème à la « narration ».

Pendant cette période de transition, le travail des classes pourra être distribué de la façon suivante : une heure sera

consacrée à la préparation d'une leçon, selon les procédés que j'ai indiqués pour la première période, cette leçon devant d'ailleurs être récitée de temps en temps dans les autres cours; une seconde heure, à la préparation et à la correction d'une version; une troisième, à la préparation et à la correction d'un thème; une quatrième, à la lecture, version orale au début, mais se rapprochant de plus en plus de la lecture proprement dite, faite et expliquée uniquement en langue étrangère; une cinquième, enfin, à des exercices variés, récits faits par le maître, reproduits par les élèves en français d'abord et plus tard en langue étrangère; comptes rendus des lectures faites par les jeunes gens. Il importe de favoriser et d'encourager ces sortes de lectures; c'est grâce à elles surtout que l'élève acquerra le goût de la langue et l'habitude de s'en servir au sortir du lycée. La conversation sera mêlée continuellement à tous ces exercices et de la façon la plus naturelle. Le professeur n'oubliera pas qu'il doit essayer dès le début de se faire comprendre; il arrivera peu à peu à obtenir des réponses correctes et qui ne sentent pas trop la traduction.

On s'inspirera aussi, pour le choix des livres, de cette pensée que nous sommes actuellement dans une période de transition. On ne se hâtera point de renouveler complètement le matériel de l'enseignement. On aura tout à gagner à attendre. Pour cette année, on prendra parmi les ouvrages en usage dans l'établissement ceux qui paraîtront les moins impropres à fournir la matière des exercices qu'on va pratiquer : les textes les plus faciles et les plus intéressants. Un seul genre de livres est proscrit, parce qu'ils sont en opposition complète avec l'esprit et la lettre des programmes, et qu'ils sont en grande partie responsables des résultats peu pratiques obtenus jusqu'ici : ce sont les « méthodes », ceux qui contiennent pour chaque classe une leçon, un thème et une version.

Le « livre de classe », s'il est un instrument dont l'enseignement ne peut se passer, n'est pas cependant le seul auquel on doive se borner; il en est une foule d'autres auxquels on peut recourir, et il est bon que la langue étrangère envahisse pour ainsi dire de toutes parts l'esprit des enfants et y pénètre par les yeux aussi bien que par les

oreilles. J'exprime donc un certain nombre de vœux dont les premiers, au moins, peuvent être réalisés partout et sur-le-champ :

Qu'on fournisse aux professeurs, pour la première période, un abondant matériel d'enseignement, images et collections d'objets ;

Qu'il soit créé une bibliothèque de prêts, avec des journaux illustrés et des livres intéressants et faciles ;

Que chaque professeur ait sa classe ;

Que les murs de cette classe soient ornés d'inscriptions en langue étrangère, de la carte du pays, de vues de ses villes principales, des portraits de ses hommes illustres, d'affiches diverses ;

Qu'il soit fondé dans chaque établissement un *club* allemand ou anglais, tel qu'il existe déjà dans certains lycées de province ; l'expérience va en être faite bientôt, je crois, à Lakanal ;

Enfin que, comme il a déjà été fait au lycée de Caen, on introduise dans des conditions à déterminer de jeunes étrangers, sorte de répétiteurs indigènes, chargés de diriger les jeux en récréation, et de fournir aux élèves de nombreuses occasions de s'exercer à de véritables conversations.

Quelques professeurs semblent craindre qu'en imprimant à leur enseignement une direction plus pratique, ils n'en abaissent la dignité. Ils voient apparaître déjà le spectre de l'ancien « maître de langues », ridicule et dédaigné et qui, s'il savait quelquefois les langues, ne réussissait jamais à les enseigner. Ces craintes ne reposent sur aucun fondement. Tout au contraire, l'enseignement de la littérature étrangère prendra dans la troisième période une place d'autant plus considérable que les élèves auront été plus habitués à manier la langue et qu'ils seront plus en état de lire vraiment et de comprendre les chefs-d'œuvre. L'étude des langues, poursuivie d'abord pour elles-mêmes et dans un but uniquement pratique, redeviendra alors un élément important de culture générale. Cet enseignement, en outre, va devenir singulièrement plus intéressant pour le professeur lui-même. Encore une fois, c'est de lui directement, c'est de sa bouche que les enfants vont recevoir tout ce qu'ils sauront. Le maître sera en communication constante

avec l'esprit de ses élèves ; il y fera sans cesse des découvertes nouvelles et, de lui à eux, il s'établira un courant d'affection qui sera pour lui la plus douce récompense de l'activité plus grande qu'il aura à déployer ; une dernière et plus haute récompense encore sera la satisfaction d'aboutir enfin à un résultat certain, et la conscience d'avoir accompli une œuvre essentiellement utile et profitable à la patrie tout entière.

J. Firmery.

LA PRÉPARATION PÉDAGOGIQUE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [1]

Les professeurs de l'enseignement secondaire ont-ils besoin d'apprendre à enseigner ? Et si cet apprentissage est nécessaire, quand doivent-ils le faire? Où doivent-ils le faire? Voilà des questions pratiques qu'a dû se poser quiconque s'intéresse à l'enseignement. Mais jusqu'ici aucune solution pratique ne s'est imposée aux pouvoirs chargés d'organiser ou de diriger nos écoles. Pourtant le moment est arrivé de prendre une décision; car, à la suite de l'enquête parlementaire de 1899, le gouvernement et les Chambres ont affirmé leur volonté de ne plus laisser au hasard la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire.

M. Langlois a été amené à étudier de près cette question urgente. M. Langlois n'est pas seulement l'érudit, l'historien de saint Louis et de Philippe le Bel qu'admirent tous les professeurs d'histoire; il est le directeur de l'Office d'Informations et d'Études de l'Instruction publique ; personne en France ne connaît comme lui l'histoire [2] et l'organisation actuelle des établissements dans tous les pays civilisés. Ayant eu l'occasion de comparer les tentatives faites dans les différents pays, les projets de réforme et les discussions, il a constaté — comme il l'avait fait pour les controverses sur l'enseignement du latin — que la question se posait de même partout. Et c'est ce qui lui a permis de la résoudre. Au lieu de l'aborder directement par des raisonnements philosophiques tirés de la nature des professeurs ou des élèves, il a procédé en historien par la comparaison des faits. Il a examiné comment a été organisée la préparation professionnelle en France, en Allemagne, en Angleterre, aux États-Unis, en Italie, en Autriche, en Espagne, au Portugal, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Danemark, en Norvège, en Suède,

1. Ch.-V. Langlois. *La Préparation professionnelle à l'enseignement secondaire.* 223 pages in-8 petit texte. (Paris, Publications de l'*Office d'Informations et d'Études*, Ministère de l'Instruction publique). En vente à la Librairie Armand Colin,

2. On n'a pas oublié son admirable étude sur l'enseignement du latin (publiée d'abord par la *Revue de Paris*) ; elle a fait une impression profonde sur tous ceux qui l'ont lue.

en Irlande, en Suisse, en Russie, en Roumanie et en Serbie.

Les résultats de cette enquête se présentent sous deux formes, et le livre est divisé en deux parties.

C'est d'abord un exposé de l'évolution du régime dans quelques pays choisis comme types : « la tradition française » (l'École normale supérieure et les imitations qui en ont été faites à l'étranger) — « la tradition prussienne », comparée aux tentatives faites dans d'autres pays allemands — « la tradition anglo-américaine » (Grande-Bretagne et États-Unis) ; — « le régime italien ». Cet exposé historique, — encadré entre la position de la question et les conclusions, — forme la première partie du livre, la seule qui soit présentée comme l'œuvre personnelle de l'auteur.

Tout le reste du travail apparaît sous la forme modeste d'un *Appendice ;* par un désintéressement excessif, M. Langlois a dissimulé ses recherches personnelles sous la rubrique impersonnelle : *Documents*. Les lecteurs qui, sans se laisser effrayer par ce titre, liront ces « Documents » (très clairement classés d'ailleurs), seront récompensés de leur courage. Une bonne partie de ces « documents » sont des « souvenirs et opinions », c'est-à-dire des réponses faites par les hommes les mieux renseignés de chaque pays aux questions que M. Langlois leur a fait poser. Ils forment une véritable enquête sur la valeur des différents régimes pédagogiques.

Tous les lecteurs de la *Revue universitaire* comprendront l'utilité d'un pareil ouvrage. Ceux qui n'auraient pas le loisir de le lire me sauront gré, je pense, de leur indiquer ici les conclusions qui en font la valeur pratique. Elles sont exposées dans une langue si précise et si serrée que je ne vois rien de mieux que de les reproduire ; ma tâche se réduira donc à donner des extraits.

Dès l'abord, la question est posée franchement sur le terrain pratique : « le problème de la préparation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire ». Ce problème a eu cette singulière fortune que beaucoup d'hommes distingués ont refusé même d'en admettre l'existence. Il faut donc répondre d'abord à ceux qui disent : « La question ne sera pas posée. » C'est à quoi sert le chapitre I : *La question préalable*. « Nul ne conteste les propositions suivantes : 1° la valeur de l'enseignement secondaire dépend de celle

du personnel enseignant; 2° il faut qu'un professeur sache ce qu'il est chargé d'enseigner. Au delà commencent les divergences... » « Tout le monde admet bien que « l'aptitude naturelle » est nécessaire, mais les uns pensent qu'elle est à la fois nécessaire et suffisante, les autres ont confiance dans la méthode pour aider et corriger la nature. » — « Les uns affirment, les autres nient l'utilité de la préparation pédagogique... parce que les uns croient, les autres ne croient pas à la valeur de la pédagogie. »

« Chacun connaît, pour les avoir entendu ressasser *ad nauseam* les objections courantes contre la pédagogie. On sait moins, mais il faut savoir qu'elles ont cours dans tous les pays comme chez nous... Partout on tient les mêmes propos et il n'est pas sur ce sujet de lieu commun qui n'ait été développé par des autorités scolaires dans toutes les langues du monde. »

« Le lieu commun *Magister non fit, sed nascitur...* qui fait de l'aptitude pédagogique un don gratuit, instinctif et incommunicable » était déjà soutenu en France par Cournot. « Fustel de Coulanges a dit : « Il est inutile d'apprendre à enseigner. » D'autres disent : « Quand on aime bien une science, on l'enseigne bien », ou : « Un jeune homme intelligent et cultivé apprend à faire sa classe en la faisant. »

Une autre série de lieux communs « se condense en un dilemme ». Si la préparation est théorique, « elle se réduira à des généralités noyées dans des brouillards philosophiques », et ne servira à rien. Si elle est pratique et consiste à initier l'apprenti aux « recettes traditionnelles du métier », elle tournera à la routine et détruira l'initiative et l'originalité des maîtres, et par suite la liberté et la variété de l'enseignement.

Le « parti hostile à la préparation pédagogique » se recrute en tous pays comme en France, surtout dans deux catégories; 1° les professeurs de l'enseignement secondaire « qui n'ont pas subi de discipline pédagogique » méprisent la pédagogie. Suivant la remarque d'un Anglais, Fr. Storr, ils ne peuvent « guère trouver à reprendre dans un système qui les a produits »; 2° les professeurs de l'enseignement supérieur « qui connaissent les joies et l'orgueil de la découverte scientifique », ne se soucient guère des procédés nécessaires pour vulgariser la science : « Très peu de grands érudits ont médité sur la manière d'enseigner l'histoire aux

enfants. » Les savants méprisent volontiers les vulgarisateurs : à leurs yeux « les pédagogues sont des gens qui n'ont pas pu être des savants. » « Puis la pédagogie dérange les professeurs d'Université... en réclamant une part de l'attention des étudiants... »

Pour se débarrasser de la concurrence entre la pédagogie et la science, les savants d'Université ont donc imaginé une série d'arguments : 1° Le travail scientifique de l'étudiant d'Université a un caractère idéal qui l'empêche de se concilier avec l'apprentissage d'un métier. — 2° Dans la pratique même du métier de professeur le goût de la science est plus utile que « l'assimilation de quelques préceptes didactiques ». — 3° Les épreuves des examens et des concours permettent d'apprécier la valeur *scientifique* des candidats : aucune épreuve ne peut garantir l'aptitude pédagogique. — 4° Enfin « L'accès de la modeste et pénible carrière » de l'enseignement secondaire est « défendu déjà par des études scientifiques de longue durée et des examens redoutables » ; en y ajoutant des études et des examens pédagogiques, on risque d'en détourner des jeunes gens bien doués.

A ces objections « présentées tous les jours comme si elles n'avaient jamais été découvertes ni réfutées », M. Langlois oppose les réponses faites dans différents pays. Et d'abord la raison générale : « Les esprits positifs refusent de croire *a priori* qu'un apprentissage rationnel soit inutile, ou même qu'on puisse s'en passer impunément dans n'importe quel métier. Pourquoi le métier de professeur serait-il le seul qu'il fût inutile d'apprendre ? »

L'expérience a montré à quoi sert l'apprentissage. Savoir ne suffit pas pour enseigner. « Il y a beaucoup d'hommes très érudits et passionnés pour la science qui sont, de notoriété publique, incapables d'enseigner. — Il n'est pas vrai qu'on apprenne à faire sa classe en la faisant ; plus d'un a commencé par des maladresses et a continué par habitude. » — En outre, si on ne veut pas abandonner comme autrefois l'éducation morale aux clergés, il faut que les professeurs soient invités à réfléchir sur le but de leur métier, leurs droits et leur devoirs, et comme ils seront médecins d'intelligences enfantines, ils doivent connaître la psycho-physiologie de l'enfance. Or la préparation aux grades scientifiques

laisse les candidats dans la plus complète ignorance de ces choses, et « comme ces choses ne sont pas de bon sens ni de celles qui s'inventent », il vaut mieux les dire « clairement et sans fausse honte ».

Évidemment la cause est entendue. Le public admet aujourd'hui que la réforme de l'enseignement secondaire exige un personnel enseignant *préparé* à sa tâche. Le mouvement est si fort que, dans presque tous les pays à la fois, il entraîne les parlements et les administrations scolaires et force les opposants à des concessions. Même en Angleterre les défenseurs de la tradition du hasard et de laisser-aller avouent qu'un peu de pédagogie « ne peut pas faire de mal ». Tout le monde convient qu' « il y a quelque chose à faire », et en France les pouvoirs publics ont promis que « quelque chose » serait fait. Mais quoi ? Regardons ce qui a été fait dans les autres pays ; « presque tous les régimes auxquels il serait possible de s'arrêter ont été expérimentés quelque part ». Et voici comment l'expérience permet d'analyser la question et de classer les solutions expérimentées.

La préparation pédagogique peut se faire ou par la théorie ou par la pratique, ou par les deux procédés à la fois.

Elle peut se faire ou dans l'enseignement supérieur (Université ou École spéciale), ou dans des établissements secondaires sous la direction du personnel secondaire.

Elle peut se faire ou pendant les études scientifiques de l'Université ou après la fin des études.

La solution adoptée sur un point entraîne d'ordinaire la solution sur les autres. C'est pourquoi il faut examiner d'ensemble le régime établi dans chaque pays.

La tradition française, c'est l'École spéciale : quand on a fondé l'École normale, on voulait réunir les futurs maîtres dans une école où ils apprendraient ce qu'ils auraient à enseigner en même temps qu'à enseigner. D'après le décret de 1808, ils seraient « formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences », en commençant par « acquérir l'instruction » et en finissant par « étudier l'art de transmettre leurs connaissances à autrui ». Mais cette conception théorique n'a pas été réalisée ; comme les Facultés françaises ne donnaient pas l'enseignement scientifique, les maîtres de conférences se sont mis à le donner. L'École normale a été pendant 50 ans la

seule Université de Paris ; la pédagogie s'en est trouvée exclue ; et ainsi, au grand étonnement des étrangers, « un institut pédagogique s'est transformé en une petite Université fermée ».

Mais depuis que les Universités ont été reconstituées en France, l'École normale ne se distingue plus de l'Université de Paris que par le petit nombre de ses élèves et le fait qu'ils sont recrutés au concours et soumis à l'internat. Elle fait double emploi avec l'Université de Paris.

L'admiration légitime que l'École normale inspirait aux étrangers « au temps où elle était la seule Université de Paris » avait suscité plusieurs copies en Espagne, Belgique, Roumanie, Russie, Hongrie. M. Langlois a voulu savoir ce que sont devenues ces copies ; les quatre plus anciennes ont végété et péri ; la seule qui subsiste (Budapest) n'est qu'une rhétorique supérieure.

La tradition prussienne est double. — Les Universités ont, dès le XVIIIe siècle, créé des séminaires pour apprendre aux étudiants à la fois l'art d'enseigner et les connaissances scientifiques ; comme à l'École normale la pédagogie y a été étouffée par les études scientifiques. — Le gouvernement prussien depuis 1826 a exigé du futur professeur un stage d'un an dans une école secondaire. Ce stage qui « paraît être une institution fort sage » s'est révélé à l'expérience un détestable régime ; il n'est pas aboli, mais il a fini par être si décrié qu'après un essai pour revenir aux séminaires d'Université, on l'a, en 1890, transformé en « séminaire gymnasial » : quelques gymnases choisis sont organisés pour recevoir tous les stagiaires. Ce régime nouveau est « bien accueilli par les autorités scolaires » ; il est « conforme à l'esprit des institutions prussiennes » et prépare des professeurs « dirigés selon l'esprit et les volontés du gouvernement ». J'ose espérer qu'il ne séduira pas trop de Français.

Des expériences faites en Angleterre et aux Etats-Unis, si intéressantes qu'elles soient pour l'histoire comparée de l'enseignement, il n'y a guère de conclusion pratique à tirer pour nous. Les conditions de la vie sont trop différentes et les entreprises sont encore trop rudimentaires. L'Italie ne nous montre guère qu'une tentative avortée ; créées en 1891, les *Scuole di magistero* ont été abandonnées dès 1902. Je ne saurais au contraire trop recommander d'examiner l'expé-

rience de la Norvège[1]. Ce pays, le plus démocratique de l'Europe, a posé avant la France les principes que nous venons d'adopter en 1902 : 1° l'école secondaire doit faire directement suite à l'école primaire ; 2° l'enseignement du latin n'est pas obligatoire. Aucun pays ne nous offre donc d'analogie aussi proche avec le nôtre. Or la solution norvégienne, c'est que tout professeur doit avoir suivi un enseignement pédagogique d'un an ; il passera un semestre dans un séminaire attaché à l'Université pour étudier la pédagogie théorique (histoire de la pédagogie, organisation scolaire du pays, psychologie enfantine), un semestre dans une école secondaire pour faire un apprentissage pratique sous la direction de professeurs qui « voudront bien s'en charger ».

Ainsi la Prusse est le seul pays qui ait une méthode pour la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire ; et cette méthode ne nous convient pas. Dans les autres pays « on prend des mesures, ou l'on est sur le point d'en prendre, ou l'on parle d'en prendre ». « La question n'a été étudiée nulle part avec autant de soin qu'en Norvège. Là on n'a pas raisonné *a priori*, l'expérience de l'étranger a été pesée. » C'est donc à la Norvège que nous pouvons demander la solution.

En France, le projet ministériel de 1902 a posé deux principes : 1° un stage sera exigé ; 2° l'École normale sera organisée de manière à être un véritable institut pédagogique. La réforme est mûre en France comme en Norvège. En quoi doit-elle consister ?

On arrive naturellement aux conclusions suivantes :

« On est en droit d'exiger des professeurs : 1° qu'ils sachent ce qu'ils auront à enseigner ; 2° qu'ils sachent autre chose que ce qu'ils auront à enseigner ; 3° qu'ils sachent enseigner. »

Sur le 1er point on est d'accord, « partout des examens servent à exclure les ignorants ».

Sur le 2e point, que doivent savoir les futurs professeurs ? Connaître les méthodes de l'investigation scientifique pour les avoir pratiquées. Avoir une culture générale. C'est ce qu'on vérifie par les examens d'Université, et par le diplôme d'études supérieures exigé pour l'agrégation d'histoire et qui sera bientôt étendu aux autres agrégations.

Le 3e point est le plus difficile. Comment apprendre à

1. Exposée (p. 183-190) dans les deux communications de MM. Vos et Anderson.

enseigner? Comment prouver que l'on a appris? Notre licence ne prouve plus rien ; l'agrégation ne prouve pas l'aptitude à enseigner. Faut-il introduire des épreuves pédagogiques plus sérieuses? L'expérience a été faite : ces épreuves sont toujours fictives. Un même examen ne peut pas attester deux choses aussi différentes que les connaissances techniques et l'aptitude professionnelle. Mieux vaut donc abolir les épreuves pseudo-pédagogiques. — Quant à imposer un an d'épreuve dans les lycées, l'idée est séduisante ; mais l'expérience a été faite en Prusse. Ni le stage d'un an, ni le séminaire prussien ne sont praticables chez nous; « nos étudiants frémiraient sous cette discipline... On prendrait le stage en horreur ».

On aboutit à cette conclusion que la préparation doit avoir lieu *après la fin des études scientifiques*, c'est-à-dire après l'agrégation, qu'elle doit se faire en partie, sinon toute, *à l'Université* et sous forme théorique et pratique. — La théorie consistera « non dans cette philosophie, dont les Manuels de pédagogie sont bourrés, mais en des notions substantielles, psycho-physiologie de l'enfant, histoire, comparaison et critique des méthodes de l'administration de l'instruction et de l'enseigement. Il s'agit d'attirer l'attention des candidats sur les problèmes... des conférences familières en petit nombre y suffiront ». — La pratique ne peut consister qu'en observations et en exercices dans de véritables écoles. Pas d'écoles d'application, on les tournerait en ridicule; mais des visites méthodiques et quelques leçons d'essai « dans les classes dont les professeurs auront expressément déclaré qu'ils sont prêts à aider les débutants ». Une année suffirait.

Si cette année de préparation est instituée, c'est à Paris que la plupart des candidats préféreront la passer. Or il y a à Paris deux Universités juxtaposées : Sorbonne et École normale. Faudrait-il créer deux états-majors parallèles pour diriger cet enseignement pédagogique? Ce serait un double emploi. Évidemment la préparation sera donnée en commun. Et voilà une occasion unique de rendre à l'École normale sa destination primitive et une vitalité nouvelle. Mettons l'instruction pédagogique à l'École normale, elle devient ce qu'elle devait être, « le séminaire pédagogique de l'Université de Paris ».

CH. SEIGNOBOS.

DISCOURS DE M. LOUIS LIARD

Vice-recteur de l'Académie de Paris.

A LA SÉANCE DU CONSEIL ACADÉMIQUE DU 28 NOVEMBRE 1902

Messieurs,

En ouvrant cette séance, ma pensée, comme aussi la vôtre, va tout d'abord au grand serviteur de l'Université et de l'État qui a tenu si longtemps cette place avec une autorité, un éclat, une grâce et une sagesse qui ne se retrouveront plus réunis. Après un labeur d'une intensité, d'une fécondité et d'une durée sans pareilles, M. Gréard a pensé qu'il avait droit à un repos relatif. Dans sa retraite, attristée par le deuil, je suis sûr que l'hommage et la reconnaissance du conseil académique pour qui, si je ne me trompe, il eut toujours une prédilection, lui seront une douceur. En votre nom à tous, comme au mien, je lui en adresse l'expression respectueuse.

Depuis la dernière session du conseil, il a été édicté un nouveau plan d'études et de nouveaux programmes d'enseignement pour les lycées et collèges de garçons. Dans quelles circonstances, après quelles enquêtes et quelles consultations, après quelles études et quels débats, vous le savez. Jamais travaux préparatoires d'un changement de législation ne furent plus amples, plus méthodiques et plus approfondis. Il en est sorti un certain nombre de règles générales, formulées d'accord par le gouvernement et les deux Chambres, et qui, sans avoir la forme d'un texte de loi, ont cependant pour nous la force impérative de la loi; puis, dans les cadres déterminés par les pouvoirs souverains et conformément aux principes posés par eux, des programmes d'enseignement, délibérés en conseil supérieur de l'instruction publique, après l'avis des maîtres les plus compétents.

Unité de l'enseignement.

Vue de l'extérieur, cette nouvelle organisation de notre enseignement secondaire des garçons présente les traits que voici :

Tout d'abord, la disparition de deux épithètes. Nous avions en face l'un de l'autre, parfois en antagonisme, un enseignement secondaire *classique*, et un enseignement secondaire *moderne*. Il y a maintenant un enseignement secondaire, sans seconde épithète.

L'enseignement classique durait une année de plus que l'ensei-

gnement moderne. L'enseignement secondaire aura désormais pour tous une même durée de sept ans.

Enseignement classique et enseignement moderne formaient chacun une série continue d'études, sans coupure régulière et prévue. Sur les sept années qu'elles occuperont, les diverses disciplines de l'enseignement secondaire seront désormais groupées et coordonnées en deux cycles, l'un de quatre ans, l'autre de trois, de façon que l'élève qui, pour telle ou telle cause, voudra quitter le lycée avant les classes dernières, le pourra faire sans trop de dommage, muni, après le premier cycle d'un bagage de connaissances, modeste sans doute, mais formant un ensemble.

Suppression de la différentielle *classique* et de la différentielle *moderne*, égalité de durée ; c'est l'unité de l'enseignement secondaire.

Variété dans l'unité.

Mais cette unité ne pouvait être uniformité. La surcharge est le mal dont souffre l'enseignement secondaire depuis plus de cinquante ans. Au commencement du XIXe siècle, il était grec, latin, français, mathématiques et philosophie. Sont venues tour à tour y demander place, et l'y ont obtenue, légitimement, l'histoire, la géographie, les langues vivantes, la physique, la chimie, les sciences naturelles, et comme, depuis un demi-siècle, toutes ces disciplines, les anciennes et les nouvelles, ont perfectionné leurs méthodes et multiplié leurs résultats, comme les anciennes, fortes de leur passé, de leurs services, tout en reconnaissant aux autres droit de cité, n'entendaient pas leur céder la place, il en est résulté, aux programmes, des additions continues, sans retranchements corrélatifs, et la masse est allée s'accroissant démesurément, menaçant d'écraser les intelligences. Car un cerveau d'enfant ou d'adolescent, contînt-il en puissance un Aristote ou un Leibnitz, est toujours un cerveau d'enfant ou d'adolescent; il ne peut tout tenir, et vouloir y tout verser est aller contre nature. Ce qu'on a appelé les crises de l'enseignement secondaire tient en grande partie à la croissance même des sciences humaines, et à la difficulté d'en faire des mélanges divers, adaptés à la capacité et à la variété des intelligences.

Tous les systèmes essayés depuis 1850, bifurcation, enseignement spécial, enseignement moderne premier modèle, enseignement moderne second modèle, ont été des tentatives pour résoudre ce problème : puisqu'il n'est pas possible, dans un cours d'études secondaires, de faire entrer à doses égales, dans une jeune intelligence, tout ce qu'idéalement il serait bon qu'elle possédât, faire des matières essentielles des mélanges divers, où chacune d'elles entre

en proportions déterminées, suivant sa vertu éducative et suivant ses effets pratiques.

L'idéal à coup sûr serait d'avoir autant de ces dosages qu'il y a d'esprits à former, car il n'y a pas deux esprits identiques. Mais c'est chose impossible dans l'éducation commune. Là, il faut se résigner à un certain nombre de types, qui répondent à la moyenne des aptitudes et des vocations.

C'est ce qu'on a essayé de faire, avec plus de variété qu'auparavant, dans le nouveau plan d'études et dans les nouveaux programmes. Je ne disconviendrai pas que les dosages ont été parfois empiriques, que parfois ils ont moins été calculés organiquement qu'acceptés comme des compromis entre des exigences rivales. Le mal n'est pas sans remède, si l'on veut bien être convaincu que les programmes ne sont pas des blocs cristallisés, aux arêtes inflexibles, mais des choses souples et vivantes et qu'il appartient aux maîtres, après entente entre eux, de les mettre chaque année au point, suivant ce que sont les élèves que l'année leur apporte.

Les deux cycles.

Pour revenir à l'aspect extérieur de notre plan d'études, le premier cycle offre deux types : l'un avec le latin, l'autre sans le latin, le premier avec le grec facultatif à partir d'un certain moment, tous deux avec les langues vivantes, enseignées d'après les méthodes directes, puis l'histoire et la géographie, et enfin, à doses diverses, de façon que le type sans latin soit déjà caractérisé par la prédominance des sciences, les éléments des sciences abstraites et des sciences de la nature.

Avec le second cycle, la variété s'accroît. Les deux types du premier cycle donnent naissance à quatre types : grec-latin, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes qui, au sommet, se rapprochent et se fondent en deux classes : notre vieille *philosophie*, qu'il faut conserver, tout en essayant d'y réduire une dialectique excessive et d'y développer l'esprit scientifique, et les *mathématiques* qui, dans l'organisation générale de notre enseignement national, sont la transition du collège aux grandes écoles ou aux facultés des sciences.

Entre ces divers types, les familles choisiront, suivant ce qu'elles voudront pour leurs enfants, suivant leurs aptitudes, leurs goûts et leur destination. Elles choisiront sans péril, puisque chaque type forme un système complet ; elles choisiront sans contrainte, puisque désormais le souci des sanctions inégales attachées à deux baccalauréats différents ne pèsera plus sur leur choix.

En effet, le baccalauréat sera un, comme l'enseignement lui-

même. De même que l'enseignement a ses types divers, il aura ses séries différentes d'épreuves et ses mentions diverses. Mais pratiquement, en droit, toutes les mentions auront les mêmes effets, et par là s'achève, dans la diversité, l'unité fondamentale de l'enseignement secondaire.

Alliance des anciens et des modernes.

Voilà pour l'aspect extérieur. Vu de dedans — et c'est la vue qui importe le plus — le nouveau plan d'études apparaît comme la tentative d'un enseignement secondaire à forme classique sur une matière moderne. Et ici les deux épithètes disparues reparaissent, mais en d'autres places et avec d'autres sens.

Nous avons eu, nous avons encore notre querelle des anciens et des modernes. Le nouveau plan d'études voudrait y mettre un terme, non par une défaite, non par une réconciliation, le mot ne serait pas tout à fait juste, plutôt par une conciliation, ou, mieux encore, par une alliance.

Chacun sait que toute éducation est à la fois culture et provision. Il s'agit à la fois de former les esprits et de les munir. Il faut donc traiter les facultés en elles-mêmes et les traiter aussi en référence à un milieu donné; car c'est dans un milieu donné, dans un milieu réel, que nos enfants auront à vivre et à agir.

Il est deux grands modes de culture, la culture classique et la culture scientifique. Je n'ai pas à les décrire ici; il suffira de les caractériser par quelques-uns de leurs résultats. La culture classique qui, en France, est de tradition depuis la Renaissance, et qui a été un de nos honneurs, une de nos gloires, apprend à connaître le sens plein des mots et leurs rapports exacts avec les idées, à en faire de belles et régulières ordonnances, à saisir jusque dans leurs nuances les plus délicates les sentiments de l'âme, à faire avec les mots des mélanges expressifs qui répondent aux mélanges infinis des sentiments, à comprendre et à goûter les formes les plus variées de la beauté, à voir en toute question ce qui est général et humain ; enfin, elle transmet d'âge en âge, avec les textes des classiques et les livres des philosophes, un vieux fonds de vérité, de sagesse et de générosité qui est le legs des siècles disparus aux nouveaux venus de l'humanité pensante et sentante.

En face de cette culture s'est peu à peu constituée, avec le progrès continu des sciences, la culture scientifique au sens large du mot. Celle-là aussi, qu'elle soit histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, science de la nature vivante, apprend à lier les idées, mais suivant des rapports nécessaires ou réels. Elle a pour but la constatation des faits, la connaissance des lois qui les

unissent, en un mot la preuve de vérités qui s'imposent. Elle est un instrument de méthode, de précision, d'exactitude, de discipline individuelle et de discipline collective; elle révèle à l'homme sa puissance et lui en donne la mesure et les limites; en même temps elle est philosophie à sa manière, et si les constructions audacieuses des métaphysiques lui sont inconnues, elle enseigne que tous les phénomènes, même opposés en apparence, sont liés par des rapports constants et que, par le réseau de ses lois, le monde est harmonie et unité.

Employé seul, chacun de ces modes a ses défauts. La culture classique, en s'adressant surtout aux facultés d'imagination et de sentiment, excite sans doute l'invention artistique; mais, par là même, elle porte l'homme à supposer, à la façon des poètes, beaucoup de choses qu'il lui serait possible de savoir avec exactitude et qu'il vaut mieux savoir de cette façon. Si, dans notre pays de France, nombre d'esprits cultivés ont tendance à se créer, chacun pour soi, un monde idéal que chacun tient pour le meilleur, au lieu d'observer le monde réel tel qu'il s'étend devant tous, la culture classique y est pour quelque chose. Sans la charger, comme l'a fait Taine, de tous les péchés de la Révolution et des temps qui l'ont suivie, il faut convenir qu'en agissant seule, sans contrepoids, elle pourrait développer l'esprit de chimère et de système, et conduire à l'incoordination des intelligences et des volontés. Il faut convenir aussi que, depuis les jours de la Renaissance, où forme et fond ne faisaient qu'un, où, en face de la scolastique et de la théologie, l'antiquité retrouvée n'excitait pas moins d'enthousiasme par la liberté de ses idées que par la beauté de sa forme, peu à peu, de siècle en siècle, l'humanisme, tout en restant le véhicule de ce qu'il y a d'éternellement humain dans la sagesse du passé, a cessé de contenir la somme de connaissances nécessaires à la vie des nations, et que, par un dépérissement fatal, s'il devait être aujourd'hui un instrument exclusif d'éducation, il ne serait plus qu'une culture formelle à substance appauvrie.

De son côté, une culture scientifique exclusive aurait de graves défauts. Par elle, seraient taries des sources qu'il est bon de tenir toujours vives, celles-là même qu'entretient la culture classique; par elle aussi, malgré l'apparent paradoxe, pourrait être compromise la force d'invention qui, de toutes les forces, est la plus féconde. Démontrer et prouver sont une chose; découvrir en est une autre. Dans les sciences, non moins que dans les arts et dans les lettres, l'invention relève de l'imagination; là, comme ailleurs, il s'agit de trouver des rapports jusqu'alors demeurés invisibles. L'esprit de finesse y réussit mieux que l'esprit géométrique, et pour l'aiguiser et l'exciter mieux vaut, si je ne me trompe, l'analyse des sentiments

et des idées, avec ses montées d'enthousiasme, que la preuve des vérités acquises.

La vraie culture intégrale.

La conclusion, c'est qu'au lieu d'isoler deux cultures, il faut les unir et les mettre d'accord. Réalisé, cet accord serait, sans prétention à un impossible encyclopédisme, la vraie culture intégrale, puisque des parts proportionnelles seraient faites aux deux objets de l'esprit, l'idéal et le réel, aux deux facultés maîtresses de l'intelligence, l'imagination avec la déduction, l'induction avec l'observation.

Cette mise en harmonie, au fond, on se l'est proposée depuis cinquante années dans les différents plans d'études qui se sont succédé. On la poursuit d'une façon plus consciente, plus nette et tout à fait résolue par le dernier. Il est inexact de dire qu'on ait sacrifié l'enseignement classique à l'enseignement réel. Dans chacun de nos types, il y a du classique, il y a du réel, à doses différentes, sans doute, et c'était nécessaire, car il serait funeste, avec la variété native des intelligences, avec la diversité croissante des fonctions sociales, de vouloir former tous les esprits suivant le même modèle, et munir toutes les activités des mêmes instruments; mais dans aucun de ces types, l'un des deux éléments essentiels n'est sacrifié à l'autre. A coup sûr, nous aurons moins d'élèves faisant du grec ou censés en faire. Mais, aux plus beaux jours des études classiques, combien en faisaient avec fruit? Il y a une quarantaine d'années, en rhétorique, à Charlemagne, nous étions quatre-vingt-dix. Sur ce nombre, dix tout au plus savaient du grec. Vraiment, les autres n'étaient-ils pas un peu sacrifiés? Et la sélection impose-t-elle un si large déchet?

Nous ne renonçons donc à rien de ce qui a été un des honneurs de notre génie national, ni à la mesure, ni au goût, ni à la clarté, ni aux logiques et belles ordonnances, ni à l'imagination, ni, comme l'a dit M. Georges Leygues, le ministre qui a fait aboutir cette réforme, « au culte de la raison libre et claire, ni à la recherche de la beauté harmonieuse et simple dans toutes les manifestations de la pensée », et si nous avons renoncé à la rhétorique, à la rhétorique vaine et formelle, nous ne renonçons pas pour cela à l'éloquence. Nous ne renonçons à rien, mais nous voulons autre chose.

L'adaptation au milieu moderne.

Nous voulons que, de plus en plus, les jeunes Français soient formés à voir avec exactitude les réalités de la nature et celles de l'humanité; que, « sous la paille des mots, comme disait Leibnitz,

ils sachent découvrir le grain des choses »; qu'ils s'habituent à constater les faits, à s'en rendre compte, à savoir comment ils se produisent, comment ils se lient, comment ils se modifient et dans quelle mesure l'homme peut, sans illusion, espérer de les modifier. Nous voulons que, progressivement, au cours de leurs études, ils soient avertis, peu à peu, de ce qui est; qu'ils emportent du collège un certain nombre de notions justes sur ce qu'est l'homme dans la nature, leur temps dans les temps, leur nation dans les nations, leur pays dans le monde et le monde autour de leur pays, et qu'ils n'en sortent pas comme des oiseaux effarés et incertains, d'une volière close, dans des espaces inconnus. Nous voulons qu'avec une provision d'idéal sans chimère, ils soient munis déjà de connaissances positives et qu'ils n'aient pas appris à comprendre seulement pour exprimer, mais surtout pour agir.

Cela, nous le voulons parce que nous en avons besoin. Et, ici, je retrouve ce qui doit être le second but de toute éducation publique, à savoir la référence de ses disciplines à un milieu donné. Ce milieu, c'est la France, la France telle qu'elle est au commencement du vingtième siècle, avec ses transformations politiques, ses transformations sociales, ses transformations économiques, avec les contre-coups qu'ont fatalement sur elle les transformations qui s'accomplissent dans toutes les nations de l'ancien monde et du nouveau. Partout ce sont d'intenses courants, courants d'idées, courants de science, courants de richesses; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. Les âges classiques, qui furent grands, mais d'une autre grandeur, n'ont connu rien de pareil. On peut regretter que les temps soient changés, regretter aussi les vies doucement coulées au charme des belles choses. Ces vies-là, bien peu les connaîtront maintenant. Il faut agir, sous peine de dépérir; il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne, par la substance et par l'esprit, ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif; il deviendrait un péril national.

PROJET DE LOI

SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LIBRE[1]

EXPOSÉ DES MOTIFS

L'abrogation complète de la loi du 15 mars 1850 est apparue au gouvernement comme une nécessité impérieuse de son action républicaine. C'est à ce titre qu'elle figure en première place dans la déclaration soumise à l'approbation du Parlement.

Aussi bien s'agit-il simplement d'achever l'œuvre déjà accomplie par notre législation scolaire qui n'a guère laissé subsister, de la loi de 1850, que les textes relatifs à l'enseignement secondaire.

Au monopole de l'Université que le premier empire avait organisé en défiance de la liberté de l'enseignement, les auteurs de la loi de 1850 ont, en défiance de l'Université et de l'Etat, substitué un système d'enseignement libre sans contrôle efficace et sans garanties sérieuses.

État actuel de la législation.

Pour fonder un établissement d'enseignement secondaire, il suffit de produire un diplôme de bachelier et un certificat de stage constatant que l'on a été attaché, pendant cinq ans, à un établissement d'enseignement secondaire, fût-ce même en qualité de simple surveillant : le diplôme de directeur couvre l'insuffisance des maîtres de qui on ne requiert ni grades universitaires ni aptitude pédagogique. Contre les audaces dangereuses d'un personnel enseignant ainsi recruté en dehors de toute surveillance et de toute garantie, l'inspection facultative, telle que la prévoit, sans l'organiser, la loi de 1850, est une sauvegarde singulièrement précaire dont l'expérience a d'ailleurs montré l'impuissance.

Entre cette liberté qui exclut le contrôle et le monopole qui exclut la liberté, il appartenait au législateur républicain d'instituer un système qui conciliât l'existence d'un enseignement privé avec les droits imprescriptibles de l'Etat sur l'enseignement national.

C'est de cette préoccupation que sont nés les projets de loi déposés par M. Jules Ferry, le 11 décembre 1880, par M. Paul Bert le 9 décembre 1881 et par M. Duvaux le 30 janvier 1883. C'est aussi la pensée du projet qui vous est soumis.

Esprit du projet.

Ce projet distingue deux sortes de garanties : les premières concernent les chefs d'établissements ; les autres les professeurs et surveillants.

1. Nous avons fait connaître, dans le dernier numéro de la *Revue*, les principales dispositions du projet de loi relatif à l'abrogation de la loi Falloux ; nous publions aujourd'hui le texte complet de l'exposé des motifs et du dispositif de ce projet de loi.

Il est incontestable que le savoir et la moralité du chef d'établissement sont des garanties fondamentales dont l'Etat a le devoir d'exiger la justification pour le libre exercice de l'enseignement privé.

Longtemps on a pu considérer le diplôme de bachelier comme constituant une garantie suffisante de savoir pour le chef d'établissement, tandis que le titre de licencié semblait, selon l'expression de M. Gabriel Compayré dans son rapport à la Chambre des députés du 27 juin 1882 « un brevet de spécialiste » inutile à qui n'intervient pas personnellement dans l'enseignement.

Aujourd'hui, il est indispensable que les chefs d'établissements privés possèdent au moins les mêmes connaissances générales et présentent les mêmes titres exigés des plus humbles fonctionnaires de l'enseignement public.

Mais les diplômes et les grades qui peuvent établir l'instruction acquise n'établissent nullement les aptitudes pédagogiques de ceux à qui ils ont été conférés. Jules Ferry se plaisait à rappeler sur ce point l'opinion si fortement exprimée par M. le duc de Broglie, dans son rapport présenté à la Chambre des pairs, le 22 avril 1844 :

« Pour diriger convenablement un établissement d'éducation quelconque, « il ne suffit pas de posséder à un certain degré la connaissance des choses « que l'on se propose d'enseigner; il faut avoir étudié sérieusement les prin- « cipes généraux de l'éducation, les méthodes approuvées, les ouvrages qui « font autorité en cette matière. Il faut posséder les qualités de l'esprit qui « rendent propres à exercer sur la jeunesse un salutaire ascendant; il faut « être soi-même un homme bien élevé. »

« La production d'un diplôme de bachelier, ou même de licencié, ne ga- « rantissant ni la possession de ces connaissances spéciales, ni celle des « qualités nécessaires, il faut à la société une garantie qui résulte d'un exa- « men *ad hoc* et qui soit constatée par l'admission au brevet spécial de « capacité. »

L'aptitude pédagogique.

Nous ne faisons pas preuve d'une excessive rigueur en exigeant les garanties de capacité professionnelle et le certificat d'aptitude spéciale qui, déjà en 1844, apparaissaient comme nécessaires à M. le duc de Broglie. Ces exigences, auront, en outre, le mérite de rendre impossible l'interposition de ces directeurs fictifs derrière lesquels se sont tant de fois abrités et pourraient encore s'abriter des entreprises d'industrie scolaire ou des associations en révolte contre la loi.

Ces dispositions formulées dans l'article 1er s'appliquent également aux directrices d'établissement secondaire de jeunes filles qui devront produire, à défaut d'un diplôme de licencié, un diplôme d'enseignement secondaire dont un règlement, délibéré en conseil supérieur de l'instruction publique, devra déterminer le mode de collation. Elles seront également astreintes à produire le certificat d'aptitude prévu pour les directeurs d'établissements de garçons. Le développement de notre enseignement secondaire de jeunes filles nous permet et nous commande d'exiger les mêmes garanties que pour l'enseignement secondaire des garçons.

Les conditions d'ouverture.

Les directeurs et directrices d'établissements d'enseignement secondaire devront joindre à leur déclaration d'ouverture, l'indication des localités qu'ils ont habitées, des emplois ou des professions qu'ils ont exercés depuis l'âge de 20 ans, le plan des locaux scolaires avec les titres de propriété et

de jouissance. Ils devront, en outre, signer une déclaration constatant qu'ils n'appartiennent pas à une congrégation non autorisée: c'est-à-dire qu'ils ne contreviennent pas à la loi du 1er juillet 1901 sur les associations.

Pour que le contrôle de l'État puisse s'exercer utilement, il faut que les chefs d'établissement fassent connaître à l'inspecteur d'académie, en même temps que leur intention d'ouvrir un établissement, la liste de leurs collaborateurs de tous ordres et le programme de leur enseignement. Ils devront, en outre, fournir sur leurs collaborateurs les mêmes renseignements qui sont exigés d'eux-mêmes et produire une déclaration individuelle constatant qu'aucun n'appartient à une congrégation non autorisée.

Enfin, la production du casier judiciaire complet achèvera de prémunir l'inspecteur d'académie contre les surprises d'une déclaration faite, en fraude de la loi, par une personne incapable d'enseigner.

Les établissements privés d'enseignement secondaire doivent pouvoir s'alimenter des ressources que leur fourniront la générosité des particuliers ou des associations, la contribution de l'État, des départements et des communes.

Mais, en ce qui concerne l'État, les départements et les communes, l'allocation sous forme de subventions ou de bourses doit être entourée des précautions que stipule l'article 2.

Il est nécessaire également que les établissements privés d'enseignement secondaire ne puissent, en usurpant les noms de « lycées » ou de « collèges », faire une concurrence déloyale à notre enseignement secondaire public. Cette défense est édictée par l'article 3.

Ces prescriptions ou ces prohibitions ne sont nullement des entraves à la liberté de l'enseignement, puisque tout Français âgé de vingt-cinq ans, hormis les cas d'incapacité dont l'énumération est reprise et complétée par l'article 4, peut ouvrir un établissement privé d'enseignement secondaire.

La seule mesure préventive contre l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement secondaire est l'opposition formée par l'inspecteur d'académie, soit dans l'intérêt des bonnes mœurs et de l'hygiène, soit pour déclaration incomplète ou inexacte. Cette procédure d'opposition, qui se trouvait déjà indiquée dans l'article 64 de la loi de 1850, est organisée conformément à la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire.

Les grades.

De même, en ce qui concerne le personnel enseignant, nous estimons qu'il importe de soumettre les maîtres de l'enseignement privé comme ceux de l'enseignement public à l'obligation des grades.

« Ces préventions opiniâtres contre les grades » qu'imaginait M. de Falloux, n'existent plus s'il est vrai qu'elles aient jamais existé: les diplômes universitaires sont admis par tous comme les meilleures preuves de savoir et de capacité. Mais il serait injuste, soit d'exiger des grades uniformes de tous les professeurs, quel que soit leur enseignement, soit de fixer arbitrairement le nombre de licenciés que chaque établissement doit compter pour être en règle avec la loi.

Ces différents systèmes qui furent ceux de M. Jules Ferry et de M. Paul Bert, ne sauraient plus convenir à la complexité croissante de l'enseignement secondaire. Nous avons donc, tant pour les professeurs des établissements de garçons que pour les maîtres et maîtresses des établissements de filles, proportionné les exigences de grades ou de titres au degré de l'instruction donnée. Ainsi nous espérons obtenir de tous ceux à qui incombe la responsabilité de l'enseignement un minimum d'aptitude professionnelle.

Toutes ces garanties seraient vaines si, par une inspection rigoureusement organisée et des sanctions efficaces, le respect de la loi n'était assuré.

L'inspection par l'État.

La loi de 1850 avait bien prévu l'inspection des établissements privés, mais avait omis d'en déterminer l'objet et le fonctionnement. A l'inspection facultative, nous entendons substituer l'inspection obligatoire régulière et sérieuse, portant tout à la fois sur la moralité, l'hygiène et l'enseignement lui-même dont on devra contrôler, non pas la valeur pédagogique, mais la conformité avec la Constitution et les lois.

Enfin, les perscriptions de la loi seront sanctionnées de pénalités correctionnelles ou universitaires, comportant les unes et les autres, à titre de pénalité accessoire, la fermeture, facultative ou obligatoire, de l'établissement dont le chef ou les maîtres auront contrevenu à l'une de leurs obligations. La fermeture de l'établissement pourra même être prononcée par le conseil académique dans l'intérêt unique de la salubrité, d'après l'article 12.

L'article 23 contient une disposition analogue à celle qui a été adoptée dans la loi du 16 juin 1881 relative au brevet de capacité de l'enseignement primaire: il dispense les chefs d'établissement qui, eu égard à leur âge et à la durée de leurs services dans l'enseignement, peuvent être considérés comme ayant implicitement satisfait aux prescriptions de la loi nouvelle.

Les petits séminaires.

Une certaine catégorie d'établissements, les établissements d'enseignement secondaire ecclésiastiques ou petits séminaires, bénéficient, en vertu de l'ordonnance de 1814, d'une situation privilégiée, que l'article 70 de la loi de 1850 a consacrée. La plupart d'entre eux ne constituent plus aujourd'hui, en réalité, que des établissements d'enseignement secondaire libre s'adressant à toute clientèle scolaire sans exception et préparant, comme les autres, aux mêmes examens et aux mêmes grades. Il convient donc de les soumettre au régime de droit commun; c'est ce qui résulte de l'abrogation de l'article 70 de la loi de 1850.

PROJET DE LOI

Article 1er. Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins et n'ayant encouru aucune des incapacités prévues par la présente loi, peut ouvrir un établissement privé d'enseignement secondaire aux conditions suivantes :

1° Faire une déclaration d'ouverture à l'inspecteur d'académie du département où sera situé l'établissement;

2° Produire avec sa déclaration les pièces ci-après dont il lui sera donné récépissé, dans un délai de cinq jours au maximum;

a) son acte de naissance;

b) l'indication des localités qu'il a habitées et des emplois qu'il a occupés, ou des professions qu'il a exercées depuis l'âge de vingt ans;

c) la déclaration qu'il n'appartient pas à une congrégation non autorisée.

d) s'il s'agit d'un établissement de garçons, le diplôme de licencié de l'ordre des lettres ou des sciences exigé des professeurs de l'enseignement public; s'il s'agit d'un établissement secondaire de filles, le diplôme de licencié prévu ci-dessus ou le diplôme d'enseignement secondaire des jeunes filles délivré, après examen public, suivant un règlement délibéré en conseil supérieur de l'instruction publique;

e) Un certificat d'aptitude aux fonctions de directeur ou de directrice délivré dans des conditions qui seront déterminées par un règlement d'administration publique après avis du conseil supérieur de l'instruction publique;

f) La liste des collaborateurs qu'il se propose de s'adjoindre dans les fonctions d'administration, d'enseignement ou de surveillance. A cette liste sont jointes : l'indication de leur état civil, des localités qu'ils ont habitées et des professions exercées ou des emplois occupés par eux depuis l'âge de vingt ans; une déclaration écrite et signée de chacun d'eux portant qu'ils n'appartiennent pas à une congrégation non autorisée à donner l'enseignement secondaire et les pièces justificatives des grades ou titres exigés ci-dessous.

g) Le plan du local accompagné des titres de propriété et de jouissance ;

h) Le programme de l'enseignement.

Les personnes qui se proposent d'ouvrir des cours isolés limités à l'enseignement d'une matière unique sont dispensées des conditions de nationalité, de grades ou de certificats d'aptitude.

Est tenu pour cours d'enseignement secondaire celui qui s'adresse à des élèves de moins de dix-sept ans.

L'inspecteur d'académie à qui le dépôt des pièces a été fait en donne avis au recteur de l'académie, au préfet du département et au procureur de la République. Il doit, en outre, requérir la délivrance du bulletin n° 2 du casier judiciaire, qui lui sera faite, conformément à l'article 4, § 4, de la loi du 17 juillet 1900 en cas d'ouverture d'école privée.

Art. 2. Les établissements privés d'enseignement secondaire de garçons ou de filles sont fondés et entretenus par des particuliers ou par des associations.

Ils peuvent obtenir de l'État, des départements ou des communes un local, des subventions ou des bourses. L'allocation accordée par les départements et les communes doit être soumise à l'autorisation préalable du ministre de l'instruction publique, après avis du conseil académique et du conseil supérieur. Ces conseils doivent être également consultés en cas de subventions accordées par l'État.

Art. 3. Il est interdit à tout établissement d'enseignement secondaire privé de prendre le nom de lycée ou de collège.

Art. 4. Sont incapables de diriger un établissement d'instruction ou d'y être employés dans les fonctions d'administration, d'enseignement ou de surveillance :

1° Les individus privés de leurs droits civils et politiques;

2° Ceux qui ont été condamnés à des peines afflictives et infamantes;

3° Ceux qui ont été condamnés à la peine de l'emprisonnement pour vol, escroquerie, abus de confiance, attentats aux mœurs ou délits contre les mineurs;

4° Ceux qui sont déchus de la puissance paternelle;

5° Ceux qui sont privés par jugement de tout ou partie des droits énumérés par les paragraphes 1, 2, 3, 5, 6 et 8 de l'article 42 du Code pénal;

6° Les individus appartenant à une congrégation non autorisée;

7° Ceux qui ont été interdits en vertu d'une décision d'un conseil départemental de l'instruction publique, d'un conseil académique ou du conseil supérieur.

Art. 5. L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut faire opposition à l'ouverture d'un établissement privé, soit dans l'intérêt des bonnes mœurs et de l'hygiène, soit pour production incomplète ou inexacte des pièces qui doivent accompagner la déclaration. Cette opposition doit être motivée.

A défaut d'opposition, l'établissement est ouvert à l'expiration du mois qui suit la délivrance du récépissé de la déclaration et le dépôt des pièces.

Art. 6. Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées par le conseil académique dans sa plus prochaine session.

Appel peut être interjeté de la décision du conseil académique, dans les 15 jours à partir de la notification de la décision. L'appel est reçu par le recteur; il est soumis au conseil supérieur de l'instruction publique dans dans sa plus prochaine session.

Les parties peuvent se faire assister ou représenter par un conseil devant le conseil académique et devant le conseil supérieur.

En aucun cas l'établissement ne peut être ouvert avant la décision d'appel.

Art. 7. Dans les établissements privés de garçons, les maîtres chargés de l'enseignement sont tenus de justifier des grades ou titres ci-après :

1° Pour les cours correspondant à ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire public, d'un des diplômes de licencié ès lettres ou ès sciences stipulés à l'article 1er, et pour l'enseignement des langues vivantes à défaut du grade de licencié, le diplôme de bachelier avec mention « langues vivantes »;

2° Pour les cours correspondant à ceux du premier cycle, du diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire;

3° Pour les classes primaires, à défaut des grades ci-dessus indiqués, du brevet élémentaire de l'enseignement primaire.

Art. 8. Dans les établissements privés de jeunes filles, les maîtres et maîtresses doivent produire, pour les classes correspondant à la quatrième et à la cinquième année du cours d'études des lycées nationaux, un des diplômes exigés par le paragraphe *d* de l'article 1er; pour les autres classes secondaires, et pour l'enseignement des langues vivantes, le diplôme de bachelier, le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles ou le brevet supérieur de l'enseignement primaire; pour les classes élémentaires, le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles ou le brevet élémentaire de l'enseignement primaire.

Art. 9. — En cas de vacance de la direction par suite de décès, d'interdiction ou de toute autre cause, une nouvelle déclaration d'ouverture doit être faite. Toutefois les recteurs sont autorisés à agréer, à titre de directeur ou directrice intérimaire, pour un délai maximum de six mois, une personne réunissant les conditions d'âge et de grades prévues à l'article 1er.

Art. 10. — Toutes les fois qu'un nouveau maître est appelé dans un établissement d'enseignement secondaire privé, le directeur ou la directrice est tenu d'en faire la déclaration dans un délai de quinze jours à l'inspecteur d'académie, avec les indications et pièces prévues au § 1 de l'article 1er.

Art. 11. — Le ministre de l'instruction publique fait visiter et inspecter, toutes les fois qu'il le juge utile et une fois au moins par année, tout établissement privé d'enseignement secondaire.

L'inspection est exercée par les inspecteurs généraux de l'instruction publique, par les recteurs et les inspecteurs d'académie ou par toute autre personne déléguée par le ministre.

Elle porte :

1° Sur l'observation des prescriptions de la présente loi;

2° Sur la moralité;

3° Sur l'hygiène et la salubrité;

4° Sur l'enseignement, pour vérifier uniquement s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution ou aux lois.

L'inspecteur a le droit de se faire remettre les livres, les cahiers ou les devoirs, et d'interroger les élèves. L'emploi du temps doit être tenu à sa disposition.

Art. 12. — Au cas où, après ouverture légale d'un établissement d'enseignement secondaire, l'état des locaux scolaires ne serait plus conforme aux règles de l'hygiène, l'inspecteur d'académie pourra enjoindre au chef d'établissement d'exécuter les transformations ou appropriations nécessaires.

En cas d'inexécution dans les délais impartis de transformations ou appropriations jugées nécessaires, l'inspecteur d'académie saisira le conseil académique qui pourra, soit interdire provisoirement et jusqu'à l'exécution des travaux, l'affectation scolaire des locaux, soit ordonner la fermeture de l'établissement.

En cas d'urgence ou s'il est reconnu que les causes d'insalubrité sont dépendantes de la situation même de l'établissement, l'inspecteur d'académie saisira sans délai le conseil académique, qui pourra ordonner la fermeture de l'établissement.

Les décisions du conseil académique seront susceptibles de recours devant le conseil supérieur dans les formes ordinaires.

Art. 13. — Quiconque aura contrevenu aux prescriptions de l'article 3 sera puni d'une amende de 150 à 500 francs. En cas de récidive dans le délai de cinq années à dater de la première condamnation, la peine sera portée de 200 à 1,000 francs et la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le même jugement.

Art. 14. — Quiconque aura ouvert un établissement d'enseignement secondaire sans avoir fait la déclaration d'ouverture prévue par l'article 1er sera puni d'une amende de 100 à 1,000 francs. En cas de récidive, la peine sera de six jours à un mois d'emprisonnement et d'une amende de 500 à 2,000 francs ou de l'une de ces deux peines seulement et, dans ce cas, la fermeture de l'établissement sera ordonnée.

Art. 15. — Quiconque aura ouvert un établissement d'enseignement secondaire avant que les délais d'opposition soient expirés, avant qu'il ait été statué définitivement sur l'opposition ou nonobstant la décision du conseil académique qui a accueilli l'opposition, sera puni d'une amende de 100 à 1,000 francs et l'établissement pourra être fermé.

En cas de récidive, la peine sera de dix jours à un mois d'emprisonnement et d'une amende de 500 à 2,000 francs ou de l'une de ces deux peines seulement. L'établissement sera fermé.

Celui qui, dans sa déclaration d'ouverture, aura faussement énoncé ou frauduleusement produit des pièces, titres ou certificats, sera passible des mêmes peines; le tribunal pourra, en outre, prononcer contre le délinquant l'interdiction d'enseigner pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années.

Quiconque aura maintenu ouvert un établissement d'enseignement secondaire, malgré que la fermeture en ait été prononcée, sera puni d'un emprisonnement de quinze jours à deux mois.

Art. 16. — Tout chef d'établissement d'enseignement secondaire qui refusera de se soumettre à l'une des obligations de l'inspection organisée par l'article 11 de la présente loi sera passible d'une amende de 200 à 1,000 francs, et, en cas de récidive, d'une amende de 500 à 2,000 francs et d'une peine de quinze jours à deux mois d'emprisonnement ou de l'une de ces deux peines seulement. L'établissement pourra être fermé.

Art. 17. — L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué aux infractions visées ci-dessus. Mais la fermeture de l'établissement devra être prononcée, malgré l'application des circonstances atténuantes, dans tous les cas où elle est impérativement ordonnée par la présente loi.

Art. 18. — Le propriétaire ou les administrateurs de l'établissement seront civilement et solidairement responsables du payement des amendes pro-

noncées contre le chef de l'établissement, par application des articles 13, 14, 15 et 16.

Art. 19. — Toutes les fois que sera constatée une infraction prévue et punie par les articles 13, 14, 15 et 16 de la présente loi, l'inspecteur d'académie adressera un rapport au recteur et saisira le procureur de la République du tribunal dans l'arrondissement duquel l'infraction aura été commise.

Art. 20. — Tout chef d'établissement d'enseignement secondaire privé, toute personne attachée à l'administration, à l'enseignement ou à la surveillance dans un de ces établissements, pourra, sur la plainte du recteur, être traduite devant le conseil académique pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, et être frappée de la peine de la réprimande ou de la peine de l'interdiction à temps ou absolue, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits prévus par le Code pénal.

L'interdiction temporaire ne pourra excéder cinq ans.

Il en sera de même dans le cas d'enseignement contraire à la morale, à la Constitution ou aux lois, ou d'emploi de livres interdits; le conseil académique pourra en outre prononcer la fermeture de l'établissement.

L'inculpé sera cité à comparaître, par lettre recommandée, trois jours au moins avant sa comparution.

Il pourra se défendre, soit par mémoire écrit, soit en personne, et se faire assister d'un défenseur à la disposition duquel les pièces de l'information devront être mises, quarante-huit heures au moins avant le jour de la comparution.

La décision du conseil académique sera motivée, à peine de nullité.

Art. 21. — Appel de la décision du conseil académique pourra être formé par l'inspecteur d'académie, et le prévenu dans les quinze jours de son prononcé.

Art. 22. — La présente loi est exécutoire à dater de sa promulgation. Néanmoins, en ce qui concerne les établissements déjà existants au moment de la promulgation, un délai de trois ans est concédé aux chefs d'établissements et aux maîtres pour se pourvoir des titres, diplômes ou brevets exigés par la présente loi.

Art. 23. — Les chefs d'établissements secondaires de garçons ou de filles déjà existants qui auront, au moment de la promulgation de la présente loi, plus de cinq ans de direction et plus de quarante ans d'âge, seront dispensés de la production du diplôme de licencié.

Art. 24. — Sont abrogés le chapitre Ier du titre 3 et le titre 4 de la loi du 15 mars 1850.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Un politique et un orateur au XVIIe siècle. — **Cohon, évêque de Nîmes et de Dol.** Essai de bio-bibliographie avec documents inédits, par **F. Duine.** Rennes, 1902, in-8°.

Ce Cohon, intrigant secondaire, ambitieux inquiet, serviteur empressé des puissances, et plus bouillant ou agité qu'habile, est dans l'éloquence de la chaire un des prédécesseurs les plus oubliés de Bossuet. Les échantillons que donne M. Duine de son éloquence n'ont rien de bien caractérisé: ce fut un médiocre parmi la foule des médiocres. Mais il sera bon d'en connaître le plus possible de ce calibre, pour en finir avec la légende, fort entamée d'ailleurs depuis longtemps, d'un Bossuet apportant la lumière parmi les ténèbres, la raison, le bon goût et la sublimité au milieu des élucubrations grotesquement emphatiques ou triviales. Le vrai est peut-être, comme partout, que la moyenne était terne. C'est l'idée que donne « le chef-d'œuvre oratoire » de Cohon, le sermon pour la fête de Sainte Ursule, patronne de la Sorbonne. Ursule, symbole de la vérité, et tout le développement, ce n'est ni sot, ni ridicule, ni pompeux: ce n'est pas mauvais, ce n'est pas supérieur. C'est ce qu'en tout temps deux ou trois cents personnes dans une nation feraient aussi bien.

Jean-Jacques Olivier. — Les Comédiens français dans les cours d'Allemagne au XVIIIe siècle (2e série). *La cour royale de Prusse* (16..-1776). Illustré de treize planches, bois, estampes et eaux-fortes gravés par Pennequin, d'après les documents de l'époque Paris, Société Française d'Imprimerie et de Librairie, MCMII, in-4°.

M. J.-J. Olivier nous donne la seconde série, fort joliment illustrée, de ses excellentes études sur les comédiens français dans les cours d'Allemagne. Il s'agit ici de la cour de Prusse. Ce travail, fait sur les documents, nourri de faits nouveaux ou peu connus, est tout à fait intéressant. On sait combien Frédéric II aimait le théâtre français: M. Olivier nous fait voir avec quelle économique vigilance ce grand roi administrait son plaisir. Il ne sacrifiait rien à la vanité, prétendait payer peu et être bien servi. D'où doléances et embarras des comédiens et entrepreneurs, dont le roi ne s'émeut guère. C'est une histoire amusante, et parfois pitoyable, que nous conte par le menu M. Olivier, avec pièces à l'appui: maint obscur cabotin vint à Berlin avec les illusions et en repartit avec les rancœurs de Voltaire. Mais Voltaire avait, pour se consoler, la gloire et l'argent, les deux choses qui manquaient aux sujets échappés ou chassés du tripot de Berlin.

Le singe de la Mode, comédie en un acte en prose, 1742, par **Frédéric II** (Les Oubliés. — Les Inconnus). Paris, Société Franç. d'Impr. et de Libr., 1902.

M. J.-J. Olivier a bien fait de réimprimer cette comédie que Preuss avait publiée dans les *Œuvres complètes* de Frédéric II, quoiqu'il s'en soit peut-être

exagéré le charme. C'est une plate et insignifiante chose, et qui étonne de la part d'un homme d'autant d'esprit qu'en avait le roi de Prusse. Il faut évidemment pour l'écrire savoir très bien le français, connaître très bien le théâtre de Molière et de ses successeurs : à ce point de vue cette bagatelle intéresse, mais elle a surtout une valeur de document. Qu'une cour allemande se soit divertie de ces platitudes, parce qu'elles étaient françaises et en français, rien ne manifeste mieux la royauté de notre esprit et de notre langue en ce temps-là.

Les Grands Écrivains de la France. — **André Chénier**, par **Émile Faguet**, de l'Académie française. Paris, Librairie Hachette et Cie, 1902.

M. Faguet nous donne sur André Chénier une bien jolie et bien fine étude. Il en avait jadis parlé amplement, et l'on pouvait se demander comment il ferait pour ne pas répéter l'article de son *XIXe Siècle*. Il y a réussi par deux procédés très simples. Jadis, dans son livre, il avait fait une étude analytique : ici il nous donne un essai historique, la biographie d'un esprit, dans laquelle chaque groupe d'œuvres apparaît comme la projection d'un état intérieur réalisé en beauté. Et c'est d'une méthode très heureuse. En second lieu, M. Faguet a eu une bonne fortune : depuis quelques années les manuscrits de Chénier devenus accessibles ont livré quelques œuvres inédites d'un haut intérêt. L'étude des publications de M. Lefranc a mis M. Faguet à même de marquer quelques traits nouveaux à la physionomie d'André Chénier, de dissiper encore un peu plus de la brume de légende qui l'enveloppait, sans que le poète ni l'homme y perdent rien. Et cela donne un air agréable de nouveauté au volume. — P. 61 : « Il n'y a *presque aucune* différence à lire du grec et à lire les poèmes antiques d'André Chénier. L'impression est *exactement* la même. » Un helléniste me dira peut-être ce que le docte Huet disait à Boileau, qu'il n'avait pas vraiment qualité pour parler au nom des anciens. Cependant, je me hasarderai à dire que cette affirmation, qui va *crescendo*, ne me paraît pas mesurée. André Chénier est incomparablement le plus grec de tous les écrivains français de l'époque révolutionnaire et impériale : et cependant, à le lire, je le sens bien, dans ses morceaux les plus exquis, contemporain du style pompéien et de Canova. Le composite et le moderne éclatent au premier regard qui se fixe avec un peu d'attention. Faut-il s'en étonner? Et n'est-ce pas au fond l'avis de M. Faguet qui aime Chénier d'avoir quitté cette manière? — P. 136 : « Il était penseur assez vigoureux pour devancer et annoncer Auguste Comte. » Il ne faudrait pas surfaire la puissance philosophique de Chénier : il continue et adopte la pensée de son siècle, et il annonce Auguste Comte tout juste dans la mesure où Comte sort du XVIIIe. Buffon, Rousseau et Condorcet[1] nous expliquent à peu près toute la philosophie de Chénier. Et si Chénier expose une loi des trois états (fétichiste, religieux, rationnel), un peu différents pourtant de celle de Comte (état théologique, métaphysique, scientifique), il ne faut pas oublier que la loi de Comte, nous dit M. Lévy Buhl (p. 40), « avait été déjà pressentie et même déjà formulée, dès le XVIIIe siècle, par Turgot, puis par Condorcet et par le Dr Burdin. » Je ne voudrais pas qu'on nous fît un Chénier profond dans un dix-huitième siècle superficiel : le vrai, c'est que tout le sérieux de la pensée philosophique de Chénier lui vient de son temps ; ou, si vous voulez, il met le ton, et les idées légères

1. Chénier ne tire rien bien entendu de l'*Esquisse* de Condorcet ; mais Condorcet résume, dégage, n'invente pas. On peut le rapprocher de Chénier pour éviter de faire Chénier inventeur là où il ne l'a pas été.

chez les autres apparaissent chez lui en leur gravité. — P. 174 : « Les romantiques appelaient romantique simplement *tout ce qui ne ressemblait pas à Voltaire.* » N'est-ce pas un peu exagéré? Il y avait tout de même quelque chose de plus net et de plus précis dans certains esprits du premier *Cénacle*, et Deschamps avait bien conscience de l'œuvre à faire quand il disait dans la Muse française qu'on appelle *romantique* ce qui est *poétique*. — Comme vous voyez, M. Faguet porte partout sa vertu d'excitation intellectuelle; il induit à méditer, à examiner, à discuter; et ce n'est pas le moindre service, ni le moindre agrément de ses livres. Je crois bien que je l'ai déjà dit, mais je ne me lasserai pas de le répéter, parce que c'est toujours bien vrai.

Pages choisies des Grands Écrivains. — **Beaumarchais**, avec une introduction par M. **Paul Bonnefon**. Librairie Armand Colin, 1902, in-16.

La trilogie de Figaro occupe, comme il est juste, plus de la moitié du volume. Des fragments des Mémoires et des lettres, de grands morceaux peu nombreux plutôt de menus fragments en grande quantité, complètent le volume et achèvent de nous donner la sensation de ce que fut Beaumarchais. L'introduction très précise de M. Bonnefon nous fait connaître sa vie étrange et mêlée, et nous donne la note juste, avec ce qu'il faut de sympathie pour comprendre.

Pages choisies des grands écrivains. — **Mme de Staël**, avec une introduction par M. **S. Rocheblave**. Librairie Armand Colin, 1902, in-16.

Quatre parties : 1° Mme de Staël dans sa vie intime, sa famille et le cercle des amis ; 2° des extraits des romans ; 3° des fragments de la *Littérature* et de l'*Allemagne* qui donnent la direction littéraire de Mme de Staël ; 4° des fragments historiques qui, malgré le titre choisi par M. Rocheblave, sont moins de l'histoire que de la politique. Une introduction très étudiée, très nourrie, donne à ce choix toute sa valeur. Puisque M. Rocheblave a dressé une bibliographie, il eût été bon de n'y pas omettre le recueil *Lettere inedite del Fosiolo, del Giordano e della signora di Staël a Vincenzo Monti*, 1896, qui contient de si curieuses lettres.

Un laboratoire dramaturgique. — **Essai critique sur le théâtre de Victor Hugo**, par **Paul** et **Victor Glachant**. Les drames en vers de l'époque et de la formule romantiques (1827-1839). Paris, Librairie Hachette et Cie, 1902.

Il est fort douteux qu'on nous donne de sitôt une édition critique de Victor Hugo. La loi de la propriété littéraire, la « prudence » des éditeurs, l'énormité du travail nous en priveront encore longtemps. Aussi ne saurait-on trop apprécier le recueil de variantes que nous présentent MM. Paul et Victor Glachant : il nous tiendra lieu provisoirement de l'impossible édition, et permettra l'étude critique du texte. Pour *Marion de Lorme* et *Ruy Blas* surtout, nous assistons à des tâtonnements fort instructifs du poète, nous le voyons en quelque sorte travailler [1]. Je ne serais pas tout à fait de l'avis de MM. Glachant, quand ils font commencer une nouvelle période de l'activité dramatique de Victor Hugo avec les *Burgraves*. Réellement la char-

1. Dans ces vers, « Xeres des chevaliers n'a rien de plus vermeil, Jaïn (?) rien de plus doux... » pourquoi MM. Glachant doutent-ils de *Jaïn* (ou *Jaen*)?

pente des *Burgraves* est toute mélodramatique, et cela ressemble plus à *Lucrèce Borgia* qu'au *Théâtre en liberté!* Il est seulement vrai qu'il y a dans les *Burgraves* plus de légende rêvée dans un pays vu, et dans *Ruy Blas* plus d'histoire découpée dans les livres. Je veux faire aussi à MM. Glachant une petite querelle personnelle. Ils résument ainsi ma courte étude du théâtre de Victor Hugo : « M. Gustave Lanson déclare ces drames *enfantins* et juge que la plus *complète inintelligence* y éclate. » Il n'est pas permis de citer ainsi. J'ai dit : « Les drames de V. Hugo sont *enfantins par l'action*... La plus complète *inintelligence* — le mot n'est pas trop fort — *de la vérité et de la vie* y éclate (y = dans l'action)... Nulle part l'action n'est vraie. » Il ne s'agit dans toute cette page que de l'action, l'intrigue, le *scénario*. De plus, cette critique n'est que la moitié de mon jugement. J'ai voulu accuser vigoureusement ce que j'estimais mauvais dans les drames de Hugo : cela prépare une contre-partie dont voici la formule : « Les drames de V. Hugo ont été sauvés par le lyrisme du style. » J'ai toujours pensé, et je pense aujourd'hui plus que jamais, que ce lyrisme que dénoncent avec tant d'énergie nos théoriciens du théâtre comme désastreux pour les pièces de Hugo, est ce qui leur assure la supériorité sur les habiletés truquées de Dumas, ce qui en fait la solide beauté, la profonde vérité, je dirai même le vrai mérite dramatique. MM. Glachant ne se sont pas occupés de saisir l'ensemble de mon jugement : ils ont cueilli deux mots qu'ils détachent et qui, détachés, font un arrêt d'une brutalité criarde, mais où j'ai bien le droit de ne plus reconnaître ma pensée.

Bibliothèque de bibliographies critiques. — **Taine**, par **Victor Giraud**, professeur de littérature française à l'Université de Fribourg. Paris, Alphonse Picard et fils, 1902, in-8°.

Cette bibliographie de l'œuvre de Taine est un des bons travaux de la collection, très riche en renseignements, très méthodiquement disposée pour l'usage.

Bibliothèque socialiste. — **Anatole France**. — **Opinions sociales** (I. Contes pour commencer l'année — Crainquebille — Clopinet — Poupart — Allocutions. — II. La religion et l'antisémitisme — L'armée et l'affaire — La presse — La justice civile et militaire). Paris, Société nouvelle de librairie et d'éditions, 1902, in-12, 2 vol.

J'ai jadis parlé, comme tout le monde, du dilettantisme de M. Anatole France. Nous nous trompions, ou du moins nous ne voyions que la surface. De cette critique négative de la société, des institutions et des croyances, la plus universelle et la plus pénétrante qui ait été faite depuis Voltaire (et plus étendue, parfois plus pénétrante que celle de Voltaire), les événements ont dégagé une tendance positive. On a vu que l'*ironie* de M. Anatole France n'était que le sentiment d'une impuissance actuelle à réaliser l'idéal au nom duquel il discutait ou condamnait. Dès que la voie a paru libre, il a marché, diminuant ses coquetteries et ses badinages, donnant à son œuvre plus d'âpreté, d'ampleur et de netteté directe. La forme n'y a rien perdu. M. Anatole France est le plus grand artiste littéraire d'aujourd'hui. Il n'appartient qu'à lui de revêtir de grâce et de beauté tout ce qu'il touche. Les réalités les plus vulgaires de nos mœurs et de nos polémiques, en passant par sa plume, deviennent d'exquises choses d'art, sans aucun sacrifice de la vérité de l'imitation à je ne sais quelle idéalisation élégante. C'est l'ingénuité poétique du naturalisme grec qui se retrouve chez ce Parisien du xx° siècle.

Ad. Lacuzon. — **Éternité**, poème, avec un avant-propos de l'auteur sur la poésie. Paris, Alphonse Lemerre, in-18 jésus, MDCCCCII.

Réaction contre les décadents et symbolistes pour aboutir à proposer des idées sur la poésie et le rythme qui sortent directement du mouvement décadent et symboliste. Quant au poème, la personnalité de M. Adolphe Lacuzon n'est pas encore très précise. Le poète (une femme suspendue à son cou, endormie) voit le passé et l'avenir, toute l'humanité dans la suite des temps. Le talent ne manque pas dans cette vision, où se mêlent l'inspiration symboliste et les survivances verbales du Parnasse.

Léon Derles, inspecteur d'académie, lauréat de l'Académie française, **Journal d'une Institutrice.** Librairie Armand Colin, 1902, in-16.

J'imagine que ce journal d'une institutrice est le roman d'un inspecteur, qui dit son idéal encore plus que son expérience. Il y a beaucoup d'optimisme et d'enthousiasme dans ce livre. Il y a aussi une connaissance précise des enfants et des choses de l'enseignement; le sens et l'âme de l'école sont marqués simplement avec une sincérité émue; ce qui a le moins de réalité, c'est la peinture des conditions extérieures de la vie de l'institutrice, et du milieu. Il me semble que cela est trop constamment « couleur de rose ». Pourtant çà et là l'auteur laisse tomber des paroles d'une portée désolante, si elles sont vraies : et tout donne lieu de croire qu'elles sont vraies. « Les pères et les mères ne sont ni meilleurs ni pires qu'ailleurs. Ils sont les mêmes. Là comme ailleurs, la vie morale n'a point d'autre asile que l'école. » Il faut que l'école — à tous les degrés — fasse la fonction des parents. Depuis trop de siècles les pères et les mères sont accoutumés à se reposer sur une puissance spirituelle de la formation morale de leurs enfants. Il faudrait changer cela. Et nous n'avons pas encore changé cela.

G. Rudler, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de l'Université, professeur au lycée de Caen. **L'explication française**, *Principes et applications.* Librairie Armand Colin, 1902, in-18.

J.-C.-H. Matille, professeur de langue et de littérature. — **Explication de quelques fables de La Fontaine**, à l'usage de ceux qui se préparent aux examens de français et d'allemand. Groningue, in-8°.

Ce que doit être l'explication. — Comment se prépare l'explication. — Comment se compose l'explication : voilà les *principes.* Six textes de La Fontaine, Hugo, Racine, Ronsard, La Bruyère, Pascal, voilà les *explications.* On ne saurait rien imaginer de plus juste, fin et solide que la première partie. Ces qualités se retrouvent dans la seconde, peut-être mêlées, parfois voilées de quelque subtilité, comme il est si difficile d'y échapper, quand on sollicite un texte avec énergie, dans l'intention de le vider de tout son contenu sans en rien perdre. Malgré cette petite critique, c'est le meilleur livre qui ait été fait là-dessus, le meilleur guide à suivre dans le travail.

Le livre du professeur de Groningue ne peut, d'aucune façon, entrer en comparaison avec celui de M. Rudler. Tout ce qui n'est pas étude de langue y est bien vague et superficiel. L'étude de la langue est faite, cela se conçoit, au point de vue immédiatement pratique, avec quelques essais çà et là d'explication savante. Le livre pourra rendre des services aux jeunes étran-

gers, quoiqu'on y pût désirer plus d'ordre et de méthode. Il est du moins un témoignage de l'intérêt qu'on apporte à l'étude et à l'enseignement de notre langue en Hollande.

Répertoire méthodique de l'Histoire moderne et contemporaine de la France pour l'année 1900, rédigé sous la direction de **Gaston Brière** et **Pierre Caron**, et publié par la *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*. Paris, Société nouvelle de libr. et d'éditions, 1902, in-8°.

Excellent instrument de travail pour les historiens, et à l'occasion aussi pour les littérateurs; il faut souhaiter que MM. Brière et Caron soient soutenus dans leur entreprise. Il faut souhaiter aussi qu'ils puissent réaliser leur projet et comprendre l'histoire littéraire dans leur répertoire, et que les concours nécessaires ne leur manquent pas. Nos études en seraient singulièrement facilitées.

GUSTAVE LANSON.

Livres reçus.

Jean Charlette. — Marinette (roman pour les jeunes filles). Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16.

Lucie Félix Faure. — Les femmes dans l'œuvre de Dante. Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16.

Henri Mazel. — Quand les peuples se relèvent... Librairie académique Perrin et Cie, 1902, in-16.

Georges Beauvisage. — La méthode d'observation fondée sur l'arithmétique et la géométrie concrètes, 2e édition. Paris F. Alcan, 1902, in-8°. Contient des idées très intéressantes.

Henri Volney. — Psychologie des peuples. **L'Ame Espagnole**, ou les Espagnols jugés par un Français. Sedan, MCMII, in-8°.

S. Karppe. — Essais de critique et d'histoire de philosophie, Paris, F. Alcan, 1902, in-8°.

La Réforme de l'enseignement secondaire expliquée aux familles, par **H. Vuilbert**, auteur de l'Annuaire de la Jeunesse. Paris, Librairie Nony, 1902, in-8°.

Bibliothèque d'études socialistes, VIII. **Fréd. Engels. — Religion, philosophie, socialisme**, traduit par **Paul** et **Laura Lafargue**. Paris, Librairie G. Jacques et Cie, 1901, in-12.

Bibliothèque d'études socialistes. **G. Sorel. — La ruine du monde antique.** Conception matérialiste de l'histoire. Paris, Libr. Jacques et Cie, 1902, in-12.

(Deux volumes qui ne sont pas de ma compétence, mais que je signale cependant à tous les esprits curieux de prendre une claire conscience du mouvement de leur temps.)

Fréd. Plessis. — Le Chemin montant, roman (collection Minerva). Paris, Albert Fontemoing, 1902, in-16.

Yves Lefebvre. — La Gaule conquérante, roman. Paris, Librairie G. Jacques et Cie.

LITTÉRATURE ALLEMANDE

A. Bartels. — Geschichte der deutschen Litteratur, t. II. Das neunzehnte Jahrhundert; Leipzig, Avenarius, 1902, VIII et 850 p.

En rendant compte, l'an dernier (15 juillet 1901), du premier volume de l'*Histoire de la littérature allemande* de M. Bartels, j'en ai déjà indiqué les tendances et la méthode. Je puis donc me borner aujourd'hui à ajouter quelques observations complémentaires suggérées par la lecture du second volume.

La caractéristique générale du livre est un « nationalisme » enthousiaste et intransigeant. M. B. est l'ennemi déclaré de toute tendance cosmopolite. Il considère comme une circonstance essentiellement favorable pour le développement et l'avenir artistique de son pays l'existence, en littérature, non seulement d'un caractère national allemand, mais encore d'une série de caractères provinciaux ou locaux ayant tous leur originalité et affirmant chacun son individualité propre. — Et il combat dès lors avec la dernière énergie tout ce qui tend à effacer ces distinctions. Il est foncièrement hostile à toute espèce de cosmopolitisme littéraire, il conjure ses compatriotes de rester résolument des Allemands, de ne pas chercher à devenir comme le leur conseille Nietzsche de « bons Européens »; il assure que la littérature « internationale » n'a rien produit d'original; il considère les Juifs comme un élément inassimilable au germanisme et combat à outrance leur influence sur l'art et sur l'esprit allemands. D'autre part il voit dans la période classique des Gœthe et Schiller un *maximum* esthétique après lequel commence, au XIXe siècle, une longue décadence qui persiste malgré le relèvement politique de l'Allemagne après la guerre de 1870. Les années *soixante-dix* et le début des années *quatre-vingts* représentent dans la courbe de l'évolution littéraire une dépression que M. B. rapproche de celle des environs de 1740 pour l'histoire du XVIIIe siècle. Quant à l'époque contemporaine « elle serait comparable à la période où, vers 1700, la seconde école silésienne s'abîmait dans un marécage. » — Comme on le voit, M. B. prend vigoureusement parti dans la lutte des opinions contemporaines. Dans ces conditions, ses jugements sur les hommes sont aussi parfois ceux d'un homme de parti. Les héros de la littérature allemande du XIXe siècle sont pour lui des écrivains comme Kleist, Grillparzer, Hebbel, Otto Ludwig, Jeremias Gotthelf, Gottfried Keller, Mörike, Annette de Droste Hülshoff, Storm, etc. Rien de mieux; encore qu'il soit peut-être hasardeux d'affirmer, par exemple, que « Hebbel est le plus grand poète allemand depuis la mort de Gœthe » ou que Gotthelf est « un des plus grands poètes épiques de tous les temps », et de mettre le premier au-dessus d'Ibsen et le second au niveau de Tolstoï! Mais M. B. a, en revanche, des antipathies qui me paraissent infiniment moins justifiées que ses sympathies. Il a pour les champions des idées démocratiques, libérales ou socialistes pour les représentants du pessimisme, de la « décadence », de l'« impressionisme » moderne autant de sévérité qu'il a d'indulgente tendresse pour les écrivains qui incarnent à ses yeux la « véritable » tradition nationale. Un jugement typique est, à cet égard, celui qu'il porte sur Heine : il veut bien reconnaître dans l'auteur du *Buch der Licht* « un grand lyrique *juif* », mais il ajoute aussitôt que ce qu'il y a « d'immense » chez Heine c'est surtout la vanité et l'impudence, et d'immense aussi chez les Allemands, la naïveté avec laquelle ils se sont laissé persuader que cet exotique était une de leurs illustrations nationales. J'ai peine à croire que ce jugement mette fin à la controverse toujours ouverte sur Heine et que le « grand poète juif » soit définitivement classé comme un

auteur de second ordre présentant, pour l'histoire littéraire de l'Allemagne, la même importance à peu près que — Julius Mosen ! Je ne serais pas étonné non plus si la postérité se montrait moins sévère que M. B. pour les défauts, d'ailleurs incontestables, des représentants du « modernisme » allemand. Je me demande encore si Nietzsche (dont M. B. parle d'ailleurs en termes fort convenables dans l' « aperçu » général de la dernière période) ne méritait pas les honneurs d'une étude spéciale comme poète de *Zarathustra* qui me paraît bien être un des grands chefs-d'œuvre du lyrisme allemand. Je me hâte d'ajouter que si les tendances « pratiques » du livre de M. B. s'affirment, dans ce second volume, avec une insistance qui ne m'est guère sympathique, il conserve néanmoins ses qualités de clarté et de vie, et reste, à tous égards, une œuvre intéressante à consulter.

R. Lothar. — Ibsen; mit 100 Abbildungen; Dichter und Darsteller, VIII. Leipzig, Seemann 1902.

L'auteur d'*Arlequin-roi* vient de consacrer à Ibsen, qui est manifestement un de ses maîtres préférés, une étude des plus intéressantes et qu'on sent inspirée d'un bout à l'autre par une sympathie intelligente et sincère. C'est un livre de vulgarisation paru dans la collection qui nous a déjà donné le *Gœthe* de Witkowski et le *Schiller* de Bellermann. La biographie d'Ibsen est racontée avec beaucoup de vie et émaillée d'anecdotes typiques dont quelques-unes inédites, comme celles empruntées au journal de M. G. Conrad (p. 121 ss.). Les analyses des drames qui sont étudiés dans l'ordre chronologique, au fur et à mesure que se déroule la biographie du poète, sont en général claires et fort justes. On peut assurément faire çà et là des réserves. Je doute, par exemple, qu'il faille voir des traces d'influences italiennes et catholiques dans le personnage de Solveig (*Peer Gynt*) qui me paraît on ne peut plus germanique et me rappellerait plutôt, à certains égards, la Gretchen de *Faust;* dans l'analyse du caractère de Stockmann (*Ennemi du peuple*), M. L. aurait dû marquer plus nettement les côtés ridicules et déplaisants du personnage qu'Ibsen a indiqués de la façon la plus nette et tout à fait intentionnellement; de même j'admettrai difficilement qu'on ait le droit de voir en Brendel (*Rosmersholm*) un portrait d'Ibsen; j'y vois, au contraire, une variante parfaitement objective de ce type d'idéalistes imaginatifs si souvent porté sur la scène par Ibsen (voir p. ex. Lœvborg dans *Hedda Gabler* ou Allmers dans *Petit Eyolf*). Mais ce sont là des détails qui importent assez peu. L'impression d'ensemble que nous donne M. L. me paraît au total fort exacte. Ibsen nous est représenté comme le plus grand poète dramatique contemporain, comme un écrivain à la fois national et européen, minutieusement réaliste et superbement idéaliste, critique impitoyable de la réalité contemporaine et prophète enthousiaste d'un avenir meilleur, comme le représentant du peuple norvégien dont le type national est précisément un mélange original de romantisme et de réalisme, de sens pratique et de rêverie. Je souscris bien volontiers à ce jugement que je crois infiniment plus équitable que celui de M. Bulthaupt, dont je rendais compte ici récemment.

H. Vaihinger. — Nietsche als Philosoph; Berlin, Reuther und Reichard 1902 (Une version française a paru dans la Bibliothèque du Congrès international de philosophie, t. IV p. 473 ss.).

M. Vaihinger nous donne une construction simple et intéressante du système de Nietzsche. Il distingue sept caractéristiques qui énoncent ce qu'il y a, selon lui, de spécifique dans les écrits de Nietzsche et qui sont : l'antimoraliste, l'antisocialiste, l'antidémocratique, l'antiféministe, l'antiintellectualiste, l'antipessimiste, l'antireligieux. Il constate ensuite que la

doctrine de Nietzsche, ramenée à ses éléments essentiels, n'est autre chose que la théorie schopenhauérienne de la volonté, mais convertie en une doctrine affirmative et modifiée dans un sens positif sous l'influence du darwinisme et de sa doctrine de la lutte pour la vie. Enfin, après avoir ainsi mis à nu la racine dernière de la doctrine de Nietzsche, M. V. montre que les sept caractéristiques précédemment énumérées, s'expliquent le plus aisément du monde et apparaissent comme des conséquences nécessaires de la conception générale de l'univers de Nietzsche, telle que nous venons de la définir. — On lira avec profit cette étude dont le mérite réside dans la clarté, la précision et la belle ordonnance : elle « situe » avec beaucoup de netteté la doctrine de Nietzsche dans l'histoire de la culture européenne et fait très bien voir les éléments essentiels dont elle est composée. Elle a, par contre, à mon sens, le défaut de simplifier et de schématiser un peu trop la philosophie de Nietzsche et de ne pas nous rendre suffisamment compte d'un des facteurs principaux du succès qu'a rencontré l'auteur de *Zarathustra :* la complexité curieuse de sa nature si riche et si « polyphone ».

H. Siebeck. — Gœthe als Denker; Frommanns Klassiker der Philosophie, XV. Stuttgart, Frommann, 1902.

On lira avec profit l'étude sérieuse et très condensée de M. Siebeck sur la philosophie de Gœthe. En quatre chapitres l'auteur passe successivement en revue : 1° la théorie de la connaissance chez Gœthe; 2° sa conception de la nature; 3° ses idées religieuses; 4° ses idées morales. L'inconvénient de cet ouvrage c'est de nous donner un système trop « unitaire » des idées philosophiques de Gœthe, de ne pas nous montrer suffisamment les changements profonds qu'elles ont subis aux différentes périodes de la longue vie du poète. Mais il faut ajouter que, si M. S. avait voulu traiter historiquement le vaste problème qu'il abordait, il lui aurait été bien difficile de resserrer, comme il l'a fait, son exposé en moins de 250 pages. Tel qu'il est ce livre, un peu compact peut-être et d'une lecture parfois laborieuse, peut rendre de notables services aux étudiants qui y trouveront des vues d'ensemble intéressantes, en particulier sur les théories et méthodes scientifiques de Gœthe.

F. Baumann. — Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht; Berlin, Weidmann, 1902.

La brochure de M. Baumann contient un aperçu des polémiques récentes auxquelles donne lieu l'enseignement des langues vivantes en Allemagne et montre que les divergences les plus considérables, tant au point de vue du but à poursuivre que des méthodes à employer, se font jour aussi bien de l'autre côté du Rhin que chez nous. M. B. plaide énergiquement la cause conservatrice : il conteste que l'usage pratique de la langue parlée puisse être le but de l'enseignement scolaire et surtout de l'enseignement des universités; il révoque en doute l'efficacité de la méthode directe et des exercices de conversations; il insiste sur la nécessité de conserver un caractère « scientifique », c'est-à-dire grammatical et philologique à l'enseignement secondaire et supérieur; il loue les autorités scolaires allemandes de ne pas s'être lancées dans la voie des expériences « réformistes » où l'on s'engage en ce moment chez nous. — Que telle ou telle proposition de certains réformistes comme MM. Walter ou Klinghardt puisse être trouvée excessive, j'y consens volontiers. Je doute cependant que le mouvement réformiste ait d'ores et déjà atteint tout le développement dont il est susceptible. Je suis persuadé, au contraire qu'il ne peut manquer de faire des conquêtes nouvelles : il me semble, par exemple, inévitable que les universités allemandes fassent à la longue une part plus large que par le passé à

l'étude de la langue, de la littérature et de la culture modernes et contemporaines de la France et de l'Allemagne, et que les professeurs nationaux n'abandonnent plus cette branche si importante de l'enseignement presque exclusivement à des lecteurs étrangers, comme c'est encore le cas bien souvent actuellement.

Arthur Seidl. — **Wagneriana.** 3 vol., Berlin und Leipzig, Schuster u. Lœffler, 1901-1902.

Dans le *Livre d'Or de la Musique* de Spemann M. Seidl figure sous la rubrique de « wagnérien ». Et il est certain que l'auteur des trois volumes d'essais dont nous rendons compte ici a bien fait de Wagner le centre de ses préoccupations d'artiste et de critique. Le premier de ces recueils d'articles, *Richard Wagner-Credo*, contient une caractéristique du maître de Bayreuth et de son œuvre ; le second, *Von Palestrina zu Wagner* s'occupe de l'évolution musicale qui précède et annonce Wagner ; le troisième *Die Wagner-Nachfolge im Musikdrama*, esquisse l'histoire du développement du drame musical après Wagner. Mais si M. Seidl considère avec raison R. Wagner comme l'événement artistique le plus considérable dans l'histoire de l'art allemand moderne, s'il goûte profondément son œuvre musicale, dramatique et philosophique, s'il proclame hautement l'exceptionnelle beauté de ces représentations de Bayreuth qu'on affecte si souvent aujourd'hui de dénigrer dans la presse allemande, il est en revanche un « wagnérien » qui a lu Nietzsche, qui l'a compris et dont le culte de Wagner est exempt de tout fanatisme et de toute superstition. Il ne croit pas, assurément, qu'il soit indispensable de renier, comme l'a fait Nietzsche, son maître avec une fureur sacrilège. Il ne regarde pas son enthousiasme pour le créateur du drame musical comme une « maladie » dont il faut guérir à tout prix ; il n'hésite même pas, par exemple, à reproduire, dans son recueil, des articles publiés jadis dans les *Bayreuther Blætter*, au plus fort de sa ferveur wagnérienne, et dont il ne désavoue ni le fond ni la forme. Mais son wagnérisme ne l'empêche pas non plus de reconnaître que le maître de Bayreuth est désormais une figure historique et que les modernes ne sauraient borner leurs ambitions à continuer ses traditions et ses procédés. Dans son 3e volume, il ne fait aucune difficulté de proclamer la stérilité artistique de presque tous les épigones du wagnérisme. Et il constate, dans sa conclusion, que le drame musical selon la formule wagnérienne, le drame fondé sur l'idée de rédemption a décidément fait son temps. Wagner a épuisé ce thème que nous trouvons depuis le *Vaisseau fantôme* (rédemption du « héros, par la femme ») ou de *Lohengrin* (rédemption de l'« Éternel féminin », par l'« homme »), jusqu'à Parsifal (« rédemption du rédempteur » par le « Simple au cœur pur »). Or cette soif ardente de rédemption, cette aspiration passionnée vers l'au-delà, vers la dissolution de la personnalité au sein du grand Tout, vers la négation du vouloir-vivre, a son origine dans la tragique conception de la vie d'un Schopenhauer. Mais cet état d'âme exprime-t-il une vérité permanente et définitive ? N'y a-t-il pas, dans cette mystique envolée vers des formes d'existence supérieures, comme un aveu d'impuissance à s'adapter aux conditions de la vie réelle, comme une révolte à peine dissimulée contre la destinée humaine. M. Seidl n'est pas éloigné de répondre par l'affirmative ; il trouve, en tous cas, qu'il est temps de renoncer à cette attitude tragique et tendue, d'abjurer cet hyperidéalisme trop détaché des réalités terrestres, de peindre la vie réelle et ses aventures sous des couleurs moins sombres, de créer un drame qui dirait « oui » à l'existence sans pour cela tomber dans les trivialités du *vérisme* italien ou les brutalités du naturalisme contemporain. — On le voit : le

« wagnérien » M. Seidl doit, en réalité, être rangé non loin de l'auteur des *Problèmes wagnériens*, M. Max Graf, au nombre des critiques toujours plus nombreux qui attendent et espèrent une réaction contre ce « néo-romantisme » si répandu aujourd'hui en Allemagne comme en France et dont Wagner est le plus illustre et le plus magnifique représentant.

Alemannische Gedichte von Johann Peter Hebel auf Grundlage der Heimatsmundart des Dichters für Schule und Haus herausgegeben von O. Heilig. Heidelberg, Winter, 1902.

On sait que la notation graphique employée par Hebel dans ses *Poésies* est trop imparfaite pour permettre à un lecteur étranger de se faire une représentation exacte de la façon dont le dialecte alemannique de ces poésies doit être prononcé. On doit donc être fort reconnaissant à M. Heilig d'avoir publié dans la présente édition, à côté du texte de Hebel, une transcription phonétique exacte de ce texte dans le dialecte de Hausen, le village natal du poète. Cette publication n'est pas seulement d'un intérêt pratique évident : elle contribue aussi à élucider aussi une question controversée, celle de la nature même de la langue des poésies de Hebel. Sont-elles écrites dans un dialecte strictement local? Ou Hebel a-t-il au contraire créé à son usage une sorte d'alemannique idéal exempt de ces idiotismes qui font reconnaître l'habitant de tel ou tel village et mélangé dans d'assez fortes proportions à des éléments empruntés à l'allemand littéraire? M. Heilig défend la première de ces thèses contre M. Socin qui, dans *Schriftsprache u. Dialekte im Deutschen*, p. 446 ss. soutient énergiquement la première. Il semble résulter du travail de M. H., et en particulier des remarques groupées à la fin du volume :

1° Qu'on rencontre bien, comme l'avait signalé M. Socin, dans la langue de Hebel un assez grand nombre d'expressions ou de tournures empruntées à la langue littéraire, mais qu'elles existent pour la plupart *dans le dialecte* même de Hausen, en sorte que Hebel pouvait les employer sans cesser d'écrire dans son dialecte natal; 2° que Hebel emploie assez souvent des formes qui diffèrent de celles du patois parlé aujourd'hui à Hausen, mais que ces divergences s'expliquent pour la plupart soit par les nécessités du rythme ou de la rime, soit par les modifications survenues dans le patois de Hausen depuis l'époque où écrivait Hebel, soit par des « erreurs » du poète. — M. H. conclut donc sans hésitation à la parfaite authenticité dialectale des *Poésies* de Hebel. Il se propose de compléter son travail par un lexique et une phonétique de Hebel qui ne peuvent manquer de devenir une intéressante contribution à l'étude scientifique du dialecte alemannique.

Baudelaire : Die Blumen des Bœsen. Umdichtungen von Stefan George. Berlin, Boudi, 1901.

La traduction des *Fleurs du mal* que vient de publier M. Stefan George, l'un des représentants les plus en vue de la jeune école « impressionniste » allemande, est une œuvre d'art à la fois savante et raffinée où l'on ne sait s'il faut plus admirer l'extraordinaire ingéniosité du traducteur qui a su rendre presque vers par vers le texte de Baudelaire ou l'art du poète qui a réussi, par instant au moins, à créer véritablement, comme il en annonce l'intention « une œuvre de poésie allemande ». Il est inévitable qu'on rencontre dans cette traduction bien des détails qui semblent mal rendus : c'est ainsi que « marmorschultern » (*Spleen et Idéal*, n° VIII) ne rend nullement « tes épaules marbrées » [par le froid]; de même « ... un jeune

ruffian *terrassant* sa maîtresse » (*id.* n° XVI) n'est pas « ein junger bravo der sein lieb *erdolche* ». Surtout le texte de Baudelaire est d'une manière générale bien plus clair et plus simple, plus précis, plus immédiatement intelligible que le texte allemand : combien une tournure comme « Ich weiss : vom Adel ist der Schmerz der echte » (*id.* I) est plus contournée que : « Je sais que la douleur est la noblesse unique »! Ou bien lisez encore la poésie intitulée « Begræbnis » qui, fort claire dans le texte français (« Sépulture d'un poète maudit » n° LXXII), devient en allemand une véritable énigme qui me semble à peu près indéchiffrable si l'on ne se reporte pas au texte original. — Mais si M. Stefan George est parfois obscur et compliqué, il n'est, en revanche, jamais vulgaire ni trivial; on ne trouve chez lui ni platitudes, ni chevilles, ni remplissage banal; il arrête et déconcerte quelquefois, il ne choque jamais; souvent il est excellent. Et au total il trouve moyen de nous donner un Baudelaire peut-être un peu plus brumeux qu'il n'eût fallu, mais expressif et vivant, d'une belle venue et d'un beau style.

H. Paul. — Die Umscheibung des Perfektums im Deutschen mit HABEN **und** SEIN (Abhandlungen der K. bayer. Akademie der Wiss.). München, 1902.

Signalons brièvement l'important mémoire de M. Paul sur l'emploi des auxiliaires *haben* et *sein* pour la désignation du passé en allemand. La presque unanimité des grammairiens admettait jusqu'à présent que *haben* s'employait avec les verbes désignant une activité, *sein* avec les verbes désignant un état. M. Paul se base au contraire sur une distinction empruntée à la grammaire des langues slaves : celle des verbes *imperfectifs* qui désignent un événement dans sa durée ou son accomplissement, et des verbes *perfectifs* qui désignent un moment particulier d'un événement et expriment soit la fin ou le résultat de cet événement, soit l'entrée dans un certain état. M. Paul démontre dans son étude très abondamment documentée que les verbes perfectifs forment leur passé avec *sein*, les imperfectifs avec *haben*, mais que, pour diverses raisons, le domaine de *sein* s'est agrandi au détriment de celui de *haben*, non seulement dans la langue littéraire mais aussi dans les dialectes, et cela dans l'Allemagne du Sud beaucoup plus que dans l'Allemagne du Nord.

O. Frick. — Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Friedrich Schillers Dramen. I, 3e éd., Gera u. Leipzig, Hofmann, 1901.

M. Frick commente dans ce volume, destiné aux classes supérieures des établissements d'instruction secondaire, les drames de Schiller depuis les *Brigands* jusqu'à *Wallenstein*. C'est un travail consciencieux et solide qui peut rendre de réels services pour l'intelligence du texte de Schiller. Je serais tenté de lui reprocher d'être quelque peu aride et pragmatique par endroits et surtout trop touffu dans l'analyse détaillée de tous les « motifs » principaux, secondaires, ou épisodiques qui se rencontrent dans les drames de Schiller. Je ne puis aussi m'empêcher de regretter que l'auteur n'ait pas cru devoir placer, en tête de son commentaire spécial des drames pris isolément, quelques chapitres d'introduction où il eût exposé les questions générales ayant trait à l'ensemble des drames de jeunesse — influences littéraires subies par Schiller, place des premiers drames de Schiller dans l'évolution générale du théâtre allemand, idées politiques et sociales du jeune Schiller, langue et style, etc. — qu'il importait tout particulièrement, à mon sens, de bien faire comprendre aux élèves. Malgré ces imperfections, la lecture du livre

de M. F. ne peut manquer d'être instructive pour nos professeurs, à condition toutefois qu'ils sachent s'en inspirer très librement, et se gardent bien, surtout, de vouloir commenter les drames de Schiller avec une abondance de détails qui est peut-être à sa place dans des écoles allemandes, mais qui serait absolument déplacée chez nous.

O. Weise. — Deutsche Sprach-und Stillehre. Leipzig, u. Berlin, Teubner, 1901.

M. Weise s'est proposé « de suivre dans leur évolution historique les phénomènes grammaticaux de la langue allemande et d'inciter de la sorte le lecteur à réfléchir sur ses particularités distinctives ». Je me demande dans quelle mesure il a résolu le difficile problème de tirer parti, pour un ouvrage élémentaire et pratique, des résultats de la grammaire historique et scientifique. Le plan, d'abord, me paraît médiocrement heureux : je cherche en vain, p. ex., les raisons qui ont pu déterminer M. W. à placer la phonétique après l'étude de l'article, du substantif et du verbe, entre celle de l'étymologie et celle du pronom; je m'étonne aussi que l'auteur n'ait pas consacré un chapitre spécial à l'étude de l'accent. Puis je ne m'explique guère que, voulant faire comprendre la genèse des phénomènes grammaticaux, il ait donné au § 34 une classification purement empirique et arbitraire des verbes forts. J'ai l'impression, aussi, que les explications historiques sont souvent tellement brèves qu'elles perdent presque tout intérêt : je ne crois pas, p. ex., qu'un lecteur du § 40 puisse se rendre compte d'une façon à peu près nette du rapport qui unit *denken* et *dachte* ou surtout *bringen* et *brachte*. D'autres fois les faits linguistiques sont groupés de telle façon que des phénomènes totalement différents se trouvent rapprochés de la façon la plus inopinée et la plus déconcertante : il est peu exact de ranger sans explication sous la rubrique de *Brechung* le passage relativement fort récent de *u* à *o* dans *Sommer*, *fromm*, etc. (§ 63); rien n'est plus arbitraire que de mentionner dans un même paragraphe (64) comme exemples du passage de *e* à *i* des cas aussi radicalement dissemblables que celui de *wind* (cf latin *ventus*) et de *selig* (m. h. u. *sælec*), ou encore de signaler tout d'une haleine (§ 72) les alternances causées par la loi de Verner et le passage de *m* à *n* à la fin du mot dans *Faden!* Je doute fort que dans ces cas et bien d'autres encore les explications historiques fragmentaires et décousues que donne M. W. rendent plus intelligibles les phénomènes grammaticaux de la langue littéraire moderne. — Du reste, le petit livre de M. W. reste, malgré ses imperfections peut-être inévitables, un ouvrage qui peut rendre des services à des débutants en les initiant sommairement aux résultats généraux de la méthode historique et en stimulant ainsi, peut-être, chez quelques-uns la curiosité philologique.

HENRI LICHTENBERGER.

Ouvrages récemment parus. — F. SCHULTZ, *J. Görres als Herausgeber, Litterarhistoriker, Kritiker, im Zusammenhange mit der jüngeren Romantik dargestellt;* Palaestra XII; Berlin, Mayer und Müller. — H. LOHRE, *Von Percy zum Wunderhorn;* Palaestra XIII; Mayer u. Müller. — ED. CASTLE, *N. Lenau. Zur Jahrhundertsfeier seiner Geburt;* Leipzig, Hesse. — A. ERNST, *Lenaus Frauengestalten;* Stuttgart Krabbe. — R. VOSS, *Allerlei Erlebtes;* Stuttgart Bonz. — S. BENEDICT, *Die Gudrunsage in der neueren deutschen Litteratur;* Rostock, Warkentien. — C. D. GRABBE *Sämmtl Werke hg. mit textkril. Anhängen u. der Biographie der Dichters von* GRISEBACH, 4 vol.; Berlin, Behr (t. I). — TH. GESKY. *Lenau als Naturdichter;* Leipzig, Gracklauer. — A. K. T, TIELO, *Die Dichtung des Grafen*

Moritz von Strachwitz; Forschungen z. d. Litg. XX; Berlin, Duncker. — JEAN PAULS, *Briefwechsel mit seiner Frau und Christian Otto*, hg. von P. NERRLICH; Berlin, Weidmann. — A. HEUSLER, *Die Lieder der Lücke im Codex regius der Edda*; Germ. Abhandlungen für H. Paul; Strassburg Teubner. — W. HOLZGRÆFE, *Schillersche Einflüsse bei Heinrich von Kleist*; Cuxhaven, Rauschenplat. — R. WELTRICH, *Wilhelm Hertz*; Stuttgart, Cotta. — J. PRŒLSS, *Scheffel. Ein Dichterleben*; Stuttgart, Bonz. — M. LEHMANN, *Freiherr vom Stein*, t. I. *Vor der Reform*; Leipzig, Hirzel. — F. PAULSEN, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*; Berlin, Asher. — CH. PETZET, *Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von* 1840 *bis* 1850; München, Lehmann.— W. GOLTHER, *Die sagengeschichtlichen Grundlagen der Ringdichtung R. Wagners*; Berlin, Verlag der allg. Musikzeitung. — W. FELDMANN, *F. J. Bertuch*; Saarbrücken, Schmidtke. — W. MŒSTUE, *Uhlands nordische Studien*; Berlin Süsserott.

H. L.

HISTOIRE

Émile Bourgeois, maître de conférences à l'École normale supérieure. **La liberté d'enseignement : histoire et doctrine.** Paris, Édouard Cornely, in-12, 1902.

Voici un livre essentiel par le temps qui court. La première partie est une exposition historique de la question de la liberté de l'enseignement, fondée sur une étude exacte des documents, et qui nous apporte par de nombreux extraits la saveur des sources. Bien curieuse et pleine de révélations est cette histoire d'un principe.

M. Bourgeois, ou plutôt les textes montrent qu'en 1789, le vœu de la France, même du clergé, était une éducation nationale par un enseignement d'État. La liberté de l'enseignement fait son apparition au cours de la Révolution, et est proposée tantôt comme un expédient financier pour ne pas faire peser sur le budget de l'État les frais de l'instruction publique, tantôt comme un principe dépendant de la liberté de penser; là le libre commerce du savoir devra se combiner avec un contrôle sévère de l'enseignement moral et civique, là la plus absolue liberté d'enseigner s'exercera aux frais de l'État. Les lois organisent la liberté commerciale d'abord, puis reconnaissent la liberté philosophique, qu'elles restreignent ensuite après expérience. Le Consulat établit le régime de l'autorisation : c'est-à-dire la concurrence acceptée, limitée, dirigée par l'État, les établissements privés devant faire partie véritablement du système de l'éducation publique. L'Empire établit le *monopole*, système fiscal et moral à la fois : l'Université, pour payer son monopole, a le devoir d'enseigner la beauté du régime impérial[1], de lui préparer des fonctionnaires dévoués et des sujets obéissants. Elle enseigne seule, et elle enseigne le catéchisme civil de l'Empire. Sous la Restauration, les doctrinaires réservent à l'État la fonction d'enseigner. Les deux oppositions de droite et de gauche réclament la liberté de l'enseignement, les catholiques pour permettre à l'Église d'exercer sa mission divine, les libéraux pour suppléer à l'inertie de l'État et fonder une instruction populaire. Après 1830, Guizot livre à l'Église l'enseignement primaire pour garder l'enseignement secondaire; après 1848, par peur du socialisme et de la démocratie, les libéraux orléanistes consomment l'abandon des écoles primaires et ne peuvent

1. Si l'on veut voir les fruits de cet enseignement du culte napoléonien, on n'a qu'à lire la curieuse « copie d'un rhétoricien de 1812 », publiée par M. Edm. Poupé dans son *Histoire du collège de Draguignan* (1899) p. 262-265.

empêcher l'enseignement secondaire d'être entamé : ils consentent avec grand regret à ouvrir la porte aux congrégations. Il y a là, aux deux époques, de curieux marchandages.

Ce qui s'est passé depuis 1870 est plus connu. M. Bourgeois juge que la crise actuelle a été à l'origine une crise financière, et que l'État, pour assurer l'enseignement secondaire public, n'a que le choix entre la gratuité ou le monopole. Il fonde la légitimité du monopole sur des raisons financières : l'État ne peut pas tolérer la concurrence dans les services productifs de recettes.

Dans la seconde partie, M. Bourgeois expose sa doctrine. Il définit le droit d'enseigner, dont l'exercice est relatif à l'objet de l'enseignement. Il définit les droits du père de famille, mais aussi les droits de l'enfant, envers qui le père et l'État ont des obligations strictes. L'enfant est la fin de l'enseignement : c'est à lui que tout doit se rapporter. Son droit d'apprendre est supérieur et antérieur à un droit quelconque d'enseigner. Le prêtre est libre d'enseigner sa croyance, le père de transmettre ses opinions : mais l'enfant a droit à quelque chose de plus, l'État a le devoir de le lui assurer. L'école est autre chose que la société, autre chose aussi que la famille. Cité à part, devant avoir son statut à part. « Les droits naturels de l'enfant en doivent être et la base et la règle... Le fondement de cette charte, c'est également le respect de la liberté et de l'individu, mais au lieu d'une liberté qui s'exerce, la sauvegarde d'une liberté qui se prépare. »

Le livre de M. Bourgeois est fort. Au contact des textes, bien des polémiques récentes s'évanouissent, et les positions des catholiques, celles des libéraux, apparaissent assez différentes de ce qu'on les donne couramment pour avoir été. La partie doctrinale contient d'excellentes choses, et offre d'une façon très originale le système d'un monopole libéral qui n'atteint réellement aucune conscience et n'établit pas un dogme d'État. Je ne suis pas en tout de l'avis de M. Bourgeois. En reconnaissant que ce sont les raisons financières qui ont ouvert les yeux aux rapporteurs du budget de l'instruction publique sur la crise de l'enseignement secondaire, je crois que la crise n'est pas seulement ni surtout financière, et que, quand dans l'état actuel les recettes des lycées donneraient un excédent, les choses n'en iraient pas mieux. Il faudrait toujours se préoccuper et d'une adaptation de l'Université à la démocratie et de la nécessité d'établir pour tous les futurs citoyens un enseignement non confessionnel. Je vois bien l'utilité financière du monopole : mais cela ne suffit pas à mes yeux pour en établir ni l'opportunité ni la légitimité. Et je doute que cela convainque même le corps électoral et le Parlement, si désireux qu'ils soient l'un et l'autre de délier le moins possible les cordons de la bourse.

Mes objections au monopole subsistent : il serait chez nous actuellement, finances à part, ou impuissant ou tyrannique. Je crois qu'avant d'y recourir, il faut avoir épuisé toutes les autres combinaisons qui peuvent assurer le respect des droits de l'enfant. J'aimerais mieux pour ma part la gratuité que le monopole. D'ailleurs à peu près tout ce que M. Bourgeois dit dans sa seconde partie pour fonder en droit le monopole, est pénétrant et fort, mais je l'accepte comme argument efficace pour la laïcité des écoles publiques ou privées, comme définissant la nature et l'étendue du contrôle de l'État sur les établissements privés. Je diffère donc de M. Bourgeois pour la solution du problème de l'enseignement, mais je suis absolument d'accord avec lui pour l'esprit et les conditions qui devront déterminer la solution ; et je recommande ce petit volume comme l'une des meilleures et des plus instructives publications qui aient été faites sur la matière.

GUSTAVE LANSON.

Mélanges Paul Fabre. — Études d'histoire du moyen âge. Paris, Picard, 1902, in-4° de XXXVI-498 p.

Paul Fabre était un savant de grand avenir. Il avait la passion de la recherche et l'amour de la vérité, qui ôte à cette passion ce qu'elle peut avoir parfois d'aveuglant et de personnel. Il travaillait avec une patience, une droiture, un calme fait à la fois de sûreté et de doute. Gendre de Fustel de Coulanges et son élève, il était digne de voir son nom rapproché de celui de son maître. M. Digard a dit tout cela, et l'a bien dit, dans le volume que les amis de Fabre ont consacré à son souvenir. Il y a là trente-deux notices sur le moyen âge, toutes signées de noms connus. Et un livre qui commence par Mgr Duchesne, qui finit par M. Léopold Delisle, où la Belgique est représentée par Kurth, l'Allemagne par Bresslau, l'Italie par Novati, n'a besoin que d'être signalé.

Mélanges Léonce Couture. — Études d'histoire méridionale dédiées à *la mémoire de Léonce Couture* (1832-1902) Toulouse, Privat, 1902, in-4° de XLIV-360 p.

L'abbé Couture, fondateur et rédacteur toujours principal de la *Revue de Gascogne*, doyen de la Faculté des lettres de l'Institut catholique de Toulouse, méritait cet hommage de ses amis et de ses élèves. Par son érudition, la précision très sûre de son enseignement, l'affabilité de son commerce, son dévoûment impartial à la science, il a été, pendant près de deux générations, un des maîtres incontestés du Sud-Ouest, à peine moins que Tamizey de Larroque. Ce volume renferme une notice, pleine d'esprit et de vie, consacrée à Couture par Mgr Batiffol, et une série d'études sur le midi de la France, préhistoriques (Cartailhac), archéologiques (Durrieu, Privat, Graillot, Lahondès-Lafigère, Cau-Durban), diplomatiques (Ducamin), hagiographiques (Quentin), d'histoire et de chronologie religieuses (Degert, de Carsalade du Pont, Pasquier, Dubarat, Vidal, Balencie), d'histoire civile et locale (Lestrade, Ricaud, Torreille), de droit (Brissaud), d'histoire littéraire et de philologie (Gaston Paris, Ant. Thomas, Jeanroy, Courteault, Vidal, Campistron). On voit par ces noms que l'hommage venu à Couture a réuni clergé et Université, toutes les croyances et toutes les opinions. Je connais peu de volumes de mélanges *in memoriam* qui offre à la fois plus de variété d'auteurs, plus d'unité de sujets.

Païs. — La Spedizione di Alessander il Molosso in Italia. Naples, Tessitore, 1902, in-8° de 15 p.

Étude très neuve et très fine sur cet étrange précurseur de Pyrrhus.

De Courcel. — Notice sur la vie et les travaux de M. Louis Buffet. Paris, Renouard, 1902, in-12 de VIII-160 p.

Se lit avec grand plaisir. Beaucoup de faits nouveaux sur l'histoire de la seconde moitié du XIXe siècle.

La Misère en Agenais de 1600 à 1629 et la Grande Famine de 1630-1631, par le **docteur Couyba.** Villeneuve-sur-Lot. Leygues, 1902, in-8° de 176 p.

Un de nos maîtres s'écriait un jour, dans une de ces généreuses colères qui n'excluent pas la connaissance profonde des faits : « La misère au temps de la Fronde! mais toute l'ancienne monarchie n'a connu que la misère, n'a toujours fait que lutter, et mal lutter, contre la misère. » M. Couyba vient de nous en donner une preuve nouvelle tirée des archives municipales d'Agen.

Annibal dans les Alpes, par **Paul Azan**, lieutenant au 2e zouaves. Avec 17 cartes et 6 photographies. Paris, Picard, 1902, in-8° de 236 p.

M. Azan fait franchir les Alpes par Hannibal au col du Clapier et suppose que le Rhône, qu'il suivit, passait alors dans la vallée de Chambéry et la vallée de l'Isère.

Les Antiquités américaines (Mexique, Yucatan, Amérique centrale), par **Léon Lejeal**. Bibliothèque de bibliographies critiques publiée par la Société des Études historiques. Paris, Picard, 1902, in-8° de 80 p.

L'idée première de ces bibliographies critiques est due, si je ne me trompe, à M. Fr. Funck-Brentano, qui a écrit le fascicule d'introduction. Le fascicule actuel est le 19e de la collection. Il renferme l'indication de tous les livres et de tous les articles importants qui ont été publiés sur la langue, les monuments, les institutions et l'histoire des peuples indigènes de l'Amérique centrale. La note bibliographique est accompagnée d'ordinaire de quelques mots de résumé ou d'appréciation. La France est évidemment en assez bonne posture dans l'érudition américaniste; mais, à regarder de très près, elle l'est plus à cause du passé qu'à cause du présent. Il est bon qu'un mouvement de travail se fasse sentir chez nous dans une science dont Napoléon III avait plus ou moins rêvé (entre autres rêves) de nous réserver le monopole. La création d'un cours au Collège de France, cours dont M. Lejeal est le titulaire, semble montrer que ce mouvement se dessinera bientôt. Il est bon d'ajouter que les études américanistes ne sont pas si absolument lointaines et spéciales que se l'imaginent les fauteurs de l'antiquité méditerranéenne. M. Beauvois n'a peut-être pas réussi à prouver les emprunts faits par les Mexicains aux Celtes ou aux Chrétiens, pas plus que Grotius n'a établi leur origine germanique, pas plus que d'autres ne m'ont convaincu que le Basque vient d'Amérique et que les Ibères sont sortis de l'Extrême Occident quand l'Atlantide le rejoignait à l'Europe. Mais enfin s'il n'y a pas rapports d'ascendance ou de filiation, il y a tout au moins rapports de similitude; et cela suffit à nous empêcher de nous extasier par tradition sur l'originalité d'une légende gréco-romaine, d'un mythe celtique ou d'une théorie chrétienne dont nous retrouvons les analogues de l'autre côté des mers les plus larges.

Campagne.— Notes et documents sur les paroisses de Saint-Pierre-de-Nogaret et Saint-Martin-de-Bistauzac au diocèse d'Agen. Bergerac. Castanet, 1902, in-8° de 86 p.

Il serait bon que chaque commune de France ait sa monographie, accompagnée, comme celle-ci, de la transcription des documents essentiels.

Ernst Maass. — Die Tagesgœtter in Rom und den Provinzen, aus der Kultur des Niederganges der antiken Welt. Berlin, Weidmann. 1902, in-8° de 312 p. et 30 grav.

Livre capital pour la connaissance de la religion des derniers temps du monde romain. C'est une étude, ou plutôt une série d'études sur le culte des dieux des jours de la semaine. Le point de départ est l'examen du célèbre monument, *Zeptizonium* ou *Zeptizodium*, que l'empereur Septime-Sévère fit construire en 203 sur le Palatin : c'était, non pas un édifice à sept étages, comme on le dit d'ordinaire, mais une bâtisse consacrée aux Sept Jours

divinisés ; et la construction de Sévère se rattache à ce culte des dieux planétaires, qui devint, après la mort de Marc-Aurèle, le culte dominant de l'Empire. Et sur ce point, qui est la thèse générale de M. Maass, je suis complètement d'accord avec lui. Sur un seul point, j'hésite à suivre, malgré toute sa science, sa vigueur et son esprit, M. Maass. C'est lorsqu'il rattache surtout au monde grec, ou mieux hellénistique, les diverses manifestations que prit ce culte au second et au troisième siècle : par exemple, les célèbres colonnes du guerrier chevauchant contre le géant à queue de serpent, colonnes si nombreuses dans le nord-est de la Gaule et qui sont des produits du culte solaire ou céleste ; M. Maass en voit le point de départ à Marseille, « la merveilleuse ville ionienne » : je crois le rôle de Marseille un peu exagéré ; si elle a pu, parfois, donner la forme, le fond de la pensée religieuse, en Gaule, a été plus souvent celtique que ne le pense M. Maass. En réalité le culte des dieux du ciel, planètes, lune et soleil, et peut-être même le culte de ces dieux réunis en système de jours, doit s'être produit en Gaule indépendamment des influences étrangères. Voilà César qui nous dit que Jupiter est le maître des dieux du ciel chez les Gaulois, et cependant qu'il n'est pas le plus grand dieu chez eux. Qu'est-ce à dire ? si ce n'est qu'en dehors des grands dieux, Teutatès, Ésus, etc., le dieu solaire ou céleste Jupiter était à la tête d'une hiérarchie de dieux habitant le ciel : Lune, Lucifer, et autres étoiles. Ce culte planétaire est général à toutes les nations barbares de l'Occident. Il est, peut-être, leur première et plus ancienne religion. Les dieux celtiques, les dieux romains, grecs, orientaux, l'ont peu à peu transformé, ou réduit, ou obscurci. Il a toujours duré. Les Ibères de l'Espagne, sans doute aussi les Ligures, les Rètes et autres préceltiques l'ont eu et gardé. Il est antérieur, en Afrique, aux cultes sémitiques, et le sémitisme l'y a conservé. Il prit vigueur (et cela, M. Maass l'a admirablement montré) au IIIe siècle. Mais cette prépondérance des dieux du ciel, du jour et des jours n'est pas, à proprement parler, une importation grecque ou orientale. C'est, sous des influences étrangères, le renouveau d'un vieux culte occidental ; c'est une de ces manifestations d'archaïsmes moraux et religieux, si je peux dire, comme le monde romain en a vu en si grand nombre après la mort de Marc-Aurèle. Les vieux souvenirs des rites indigènes vinrent s'adapter, dans l'Occident, aux nouveautés apparentes des rites orientaux.

Henri-Charles Lea. — Histoire de l'Inquisition au moyen âge, ouvrage traduit sur l'exemplaire revu et corrigé de l'auteur, par SALOMON REINACH, membre de l'Institut. T. III et dernier. Paris, Société Nouvelle, 1902, in-12 de VI-898 p.

Cette traduction n'a pas été entreprise par M. S. Reinach seulement pour faire connaître au public français l'œuvre d'un historien et d'un érudit de tout premier rang ; elle a eu également pour but, comme le dit le traducteur, de « servir » nos compatriotes, en leur rappelant, sans parti pris de déclamation, sans effet de polémique, par la seule mention des faits historiquement présentés, ce qu'a été l'Inquisition. L'Inquisition a introduit un système de jurisprudence qui corrompit le droit criminel et fit de la justice pénale une cruelle dérision. Elle a fourni au Saint-Siège une arme puissante pour seconder ses empiétements politiques. Elle inspira aux souverains séculiers un pernicieux exemple, si bien que la religion fût mise au service des plus abjectes convoitises : lisez dans ce volume l'épouvantable drame des Templiers et le procès de Jeanne d'Arc. — Un index copieux complète l'ouvrage. La traduction est claire et vivante. En s'arrachant à ses travaux personnels pour se consacrer à cette tâche, M. Reinach a bien mérité de la

science, et, je dois ajouter, de notre pays. Mais nous n'en sommes plus à compter les services qu'il rend autour de lui.

Notions élémentaires d'archéologie monumentale, par **Louis Bonnard**, ouvrage accompagné de nombreux plans et gravures dans le texte. Paris, Plon, 1902, in-12 de 361 p.

Très sommaire, puisque, en moins de 400 pages, l'auteur va de l'outillage de l'époque chelléenne (paléolithique) jusqu'aux forteresses à la Vauban. Il y a sans doute de l'effort, des connaissances, une manière assez intéressante de présenter les choses. Mais j'ai beaucoup de réserves à faire. Par exemple, p. 73 : il ne faudrait pas croire que les enceintes de toutes les villes gallo-romaines soient contemporaines et semblables; il n'y a aucune relation entre les murailles de Nîmes, Arles, Fréjus, Autun, etc., colonies ou villes fondées sous César et Auguste, au périmètre étendu, à l'appareil uniquement lapidaire, et les murailles de Bourges, Dax, Senlis, Sens, Périgueux, Le Mans, construites trois à quatre siècles plus tard, vers l'an 300, sous la menace des barbares, bâtisses lourdes, enserrant un espace restreint, faites d'énormes blocs irréguliers, ou de petit appareil mêlé de briques. Dans les premières, c'est l'architecture gréco-romaine qui se manifeste encore. Dans les secondes, c'est l'architecture du moyen âge qui s'annonce.

Chanoine **Ulysse Chevalier**. — **Le Saint Suaire de Turin, histoire d'une relique**. Paris, Picard, 1902, in-8° de 19 p.

Le soi-disant « saint Suaire » de Turin a été fabriqué à la fin du XIVe siècle, pour le compte de la collégiale de Lirey. On eut la confession du peintre, d'ailleurs habile, qui l'a confectionné : *quomodo pannus ille artificialiter depictus fuerat, et probatum fuit etiam per artificem qui illum depinxerat*, dit une enquête ecclésiastique contemporaine de l'époque où il apparut pour la première fois. L'autorité religieuse interdit alors l'exhibition de l'objet, comme « exposant les âmes faibles et ignorantes au péril de l'idolâtrie ». — Tels sont les faits, indiscutables, que M. Ul. Chevalier rappelle aux fauteurs de la nouvelle et plus qu'étrange campagne entreprise en faveur de l'authenticité du « drap » de Turin.

L'Abjuration de Jeanne d'Arc au cimetière de Saint-Ouen et l'authenticité de sa formule, étude critique par M. le chanoine **Ulysse Chevalier**. Paris. Picard, 1902, in-8° de 88 p.

La formule d'abjuration insérée dans le procès-verbal de condamnation n'est point celle qu'on a lue à la Pucelle et qu'elle a signée : la formule authentique ne constituait pas une abjuration canonique en matière de foi; en s'y soumettant, Jeanne a contrevenu à « ses voix », mais son acte manqua des conditions essentielles de connaissance et de volonté. — Telle est la thèse qu'expose M. Chevalier, et qu'il soumet aux théologiens de Rome auprès desquels la poursuite de la béatification de Jeanne d'Arc est arrêtée par ce fait de l'abjuration.

L'histoire des XII Tables, par **P. Fr. Girard**. Paris, Larose, 1902, in-8° de 56 p.

Dans une histoire romaine qui fait beaucoup de bruit, M. Pais, plus destructeur encore, plus hypercritique que Niebuhr et que M. Mommsen, réduit les textes des Douze Tables à n'être que l'œuvre apocryphe du scribe du Censeur Appius Claudius. M. P. Fr. Girard, qui est l'homme en France le plus expert en vieux droit romain, répond à M. Pais en une argumentation décisive : « Dans l'état présent de nos connaissances, la doctrine qui

considère les fragments que nous possédons sous ce nom des Douze Tables comme venant du code rédigé par les Décemvirs a pour elle toutes les raisons par lesquelles se détermine la vérité scientifique ». Il était bon qu'un savant de premier ordre réagit contre ce scepticisme qui n'est le plus souvent que le jeu habile d'une science audacieuse. — M. Michel Bréal vient d'apporter des arguments nouveaux à la thèse de l'authenticité (Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, septembre 1902).

Histoire religieuse de Condom pendant la Révolution, par **J. Gardère**, bibliothécaire de la ville de Condom. Auch, Foix, 1901, in-8° de 174 p.

Commence en 1789 et finit après la réorganisation du culte. Monographie locale faite avec beaucoup de détails d'après les documents manuscrits. L'évêché de Condom est un de ceux que la Révolution supprima : l'histoire religieuse de cette ville offre par suite des particularités qui ne se rencontrent pas ailleurs.

L'âge de la pierre, par **Georges Rivière**. Paris, Schleicher, 1902, in-12 de 184 p., 30 grav.

Ouvrage de vulgarisation, qui se lit sans déplaisir. Il sera discuté parmi les préhistoriens : mais il n'y a rien, en matière de préhistoire, qui ne soit discuté. L'auteur a le mérite d'être passionné pour son sujet et pour son époque : et il admire la sculpture de l'époque magdaléenne comme « un art charmant, délicat, primesautier ». Je suis moins enthousiaste que lui. Je ne suis pas convaincu que l'on puisse affirmer, dès cette époque, l'existence du culte des morts. Je ne sais plus qui constatant l'existence, aux époques préhistoriques, de cendres de foyer et d'ossements humains, y a vu tout de suite le culte du foyer et le culte des morts de la *Cité antique*. C'est être trop l'esclave de Fustel de Coulanges, et c'est l'être malgré lui.

Constantin V, empereur des Romains (740-775), par **Alfred Lombard**. T. XVI de la Bibliothèque de la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, Paris, Alcan, 1902, in-8° de IV-176 p.

Ai-je besoin de dire que M. Diehl, qui a écrit la préface, a été l'inspirateur de ce volume? C'est, nous l'espérons, la première de ces monographies d'empereurs byzantins qui sortiront de son séminaire. Constantin V méritait l'honneur d'inaugurer la série. Il s'est bien battu, et il a été un fervent iconoclaste. Triste réputation qu'on fait à tous ces Byzantins et que le *Basile et Sophia* de M. P. Adam a étrangement sanctionnée. Il est bon de réagir contre ces stupides légendes. M. Diehl a raison, dans l'intérêt de la vérité, et aussi dans l'intérêt de la France, puisque, de toutes les nations érudites c'est peut-être la France qui a fait jadis le plus pour le Byzantinisme et qui, maintenant, est la plus froide pour cette science qu'elle a fondée. Dans cette œuvre, M. Diehl saura se faire intelligemment aider. Le livre de M. Lombard, bien disposé, sobrement exposé, sainement réfléchi, en est une preuve.

Paul Allard. — Julien l'Apostat. Paris, Lecoffre, 1900-1903 3 vol. de IV-504-376-416 p.

Le nom de M. Allard devrait être plus populaire dans les milieux universitaires. Ses travaux sont faits avec un soin, une patience, un désir d'impartialité qui doivent faire oublier, et complètement, la sympathie qu'il a du reste le droit d'éprouver pour certaines croyances et certains hommes. Son livre sur Julien l'Apostat est vraiment un bon livre. J'aurais jugé au-

trement l'empereur : j'en aurais parlé avec plus d'amour, plus de bienveillance ; j'aurais excusé plus volontiers ce que ses actes ont eu parfois d'incohérent et d'illibéral ; j'aurais plus souvent tenu compte de sa jeunesse, de son naturel primesautier, de son emballement chronique. Peut-être n'aurais-je pas traité de chimère la restauration du paganisme, et de « déséquilibré » l'homme qui a su manœuvrer, contre l'Église, avec une habileté parfois si spirituelle. Mais enfin M. Allard a lu tous les textes; il a su les expliquer et les critiquer ; il est au courant de toutes les questions qui se sont agitées autour de Julien. Et s'il a évidemment un point de vue, c'est justice, et il ne déforme jamais, au profit de sa manière de voir, les faits et les documents.

Burlet. — La Savoie avant le Christianisme, avec préface de Mgr Hautin, archevêque de Chambéry. Chambéry. Imprimerie générale, 1901, in-8° de VIII-408 p.

Répertoire très complet des faits, des textes et des inscriptions du pays allobroge. Un peu long : mais songeons que le livre est destiné aux gens du pays, à vulgariser son histoire, et par là bien des détails, qui nous paraissent connus, étaient bons à mettre. Nous souhaitons un livre de ce genre pour toutes nos provinces.

Wissowa. — Religion und Kultus der Römer (Handbuch de Iwan von Müller, t. V, 4e p.). Munich, Beck, 1902, in-8° de 534 p.

Voilà cinq ans que le livre était annoncé, douze ans qu'il était en préparation. M. Wissowa est l'homme d'Allemagne qui connaît le mieux la religion romaine. Il a réédité le manuel de Marquardt. L'Encyclopédie qu'il dirige est célèbre. Le présent volume ne sera pas une déception. Ce n'est qu'un manuel de théologie, mythologie et institutions religieuses, mais les textes essentiels, inscriptions comprises, sont donnés; la phrase est sobre et claire ; la bibliographie est riche, avec hélas ! comme trop souvent, un peu l'oubli des travaux de France. J'aurais peut-être désiré, chez M. Wissowa, un peu plus d'indépendance. Il n'a pas eu toujours le courage de s'abstraire des cadres habituels de la mythologie classique. Il a fait beaucoup d'histoire, moins encore que je ne l'aurais voulu. La religion, autant que l'organisation politique, est l'instabilité même. Voyez le catholicisme de maintenant, qui a l'avantage, sur le paganisme, de se préciser sans relâche : il n'en a pas moins, tous les demi-siècles, sa petite révolution dans les dogmes, et le Dieu des chrétiens lui-même a sensiblement changé, suivant les époques. Au lieu de ne voir, dans la religion romaine, que trois ou quatre grandes périodes, j'aurais multiplié les dates et les subdivisions. L'histoire religieuse est faite d'autant de chronologie que les autres. Cela n'enlève rien au mérite du livre de M. Wissowa. Il doit désormais être en France le *vade-mecum* de toute conférence universitaire, et de tout enseignement sérieux d'histoire romaine chez nos *primani*. Qu'on le traduise au plus tôt.

Les ventes des biens nationaux dans le district de Libourne, par **M. Marion**. Bordeaux, Gounouilhou, in-8°, de 23 p.

M. M. confirme les résultats acquis par M. Lecarpentier pour la Seine-Inférieure, M. Minzes pour la Seine-et-Oise, etc., et d'ailleurs bien mis en lumière dans le livre de M. Jaurès, que la première vente des biens nationaux laissa les ouvriers à l'écart, et profita surtout à la bourgeoisie urbaine et à la demi-bourgeoisie rurale. M. M. n'a pas trouvé trace appréciable d'agiotage.

Le pouvoir royal en Gascogne sous les derniers Carolingiens et les premiers Capétiens, par **A. Degert**. In-8° de 72 p., 1902.

Il était bon que M. Degert réagît contre l'opinion courante que le midi de la France ne connut presque rien des derniers Carolingiens ou des premiers Capétiens. Si le duc de Gascogne fait semblant de les ignorer, les populations pensent à eux. Les chartes portent leurs noms. Le souvenir du pouvoir royal se perpétue sans rupture de Charles le Simple à Louis le Gros. Il n'y eut jamais interruption de ce principe fécond dont les successeurs de Philippe Ier tireront peu à peu l'idée de l'unité nationale.

H. Carré. — Turgot et le Rappel des Parlements. Extrait de la « Révolution française », 14 sept. 1902. In-8° de 19 p.

C'est une opinion généralement admise que Turgot s'opposa, de tout son pouvoir, au rappel des Parlements dispersés par Maupeou. Une étude attentive des témoignages contemporains a permis à M. Carré d'aboutir à des conclusions toute différentes. Turgot était devenu ministre par l'appui du parti Choiseul, qui réclamait le rappel, et par la volonté de Maurepas, dont le programme comportait ce même rappel : le nouveau ministre se trouvait donc lié à cette politique.

État des classes rurales au XVIIIe siècle dans la Généralité de Bordeaux, par **Marcel Marion**. Paris, Picard, 1902, in-8° de 126 p.

M. Marion nous montre une fois de plus qu'il est l'homme du monde le plus expert, aujourd'hui, dans l'histoire financière du XVIIIe siècle. Son nouveau livre est, comme les autres, le type d'une méthode claire, sobre, calme et énergique. — Voici les principales conclusions : en Guyenne, la petite propriété était fort répandue, et, sans doute, une part fort notable de l'exploitation générale : cependant, sur certains points, on peut supposer une tendance à concentrer les terres, les *latifundia* paraissent devoir se reformer (cela serait à examiner de près dans d'autres régions de la France). Comme toujours, le paysan est la principale victime de l'impôt ; et, ce qui est très digne d'attention, il y a, à la fin du XVIIIe siècle, une aggravation des droits seigneuriaux, si oubliés dans le courant du siècle, et cette aggravation fut provoquée, dit M. Marion, par les progrès de l'agriculture, l'accroissement du taux des fermages, et l'acquisition de seigneuries par des bourgeois, qui firent revivre de vieux titres pour faire rendre le plus possible à leurs domaines.

Hauser. — L'Enseignement des Sciences sociales, état actuel de cet enseignement dans les divers pays du monde. Paris, Marescq, 1903, in-8° de 467 p.

Je laisse de côté tout ce qui regarde l'enseignement de la sociologie en France et à l'étranger, mais en faisant remarquer que la documentation de de M. Hauser est abondante et solide. Mais il y a, sur la méthode des sociologues d'origine philosophique, d'excellentes remarques. M. Hauser soutient avec vigueur et esprit les droits de l'*a posteriori*, c'est-à-dire les bonnes règles de la recherche historique : examiner d'abord et avant tout l'état du sol, et avant l'état du milieu social, celui du milieu physique, la nature des matériaux avant le principe qui les assemble, la valeur des statistiques avant l'idée qui en résulte. Mais sera-t-il entendu ?

P. Foncin. — Guide à la Cité de Carcassonne. Toulouse, Privat, 1902, in-12 de 288 p. ; gravures et plans.

Seconde édition d'un bon petit guide, paru en 1866, fait avec une grande clarté, avec, comme il convient quand il s'agit de Carcassonne, tous les renseignements historiques essentiels.

Anatole Le Braz. — La légende de la Mort chez les Bretons armoricains, nouvelle édition avec des notes sur les croyances analogues chez les autres peuples celtiques, par **Georges Dottin**. Paris, Champion, 1902, 2 vol. in-12, de LXXIV, 348-456 p.

Seconde édition, augmentée, d'un recueil déjà copieux et toujours intéressant. La préface de M. Le Braz est vivante et substantielle. Les notes de M. Dottin sont sobres et précises. Il ne faut pas considérer ce livre comme une œuvre de littérature et de fantaisie; c'est, au premier chef, un inventaire scientifique, un *corpus* d'ordre historique. M. Le Braz a réuni tous les dictons, tous les contes, toutes les légendes qui ont cours en Armorique sur les présages de la mort, sur la mort, l'enterrement, les revenants, les demeures des morts, etc. A chaque pas, nous rencontrons de mystérieuses traditions qui remontent aux plus lointaines pensées des Celtes et des hommes : ces pendus qui vaguent entre ciel et terre rappellent les âmes errantes des morts de mort violente dans l'antiquité grecque; le repas funéraire de minuit, en Douarnenez, auquel assiste la mort, est la survivance des agapes mortuaires de tout le monde classique et peut-être aussi barbare. — Aussi, j'hésite encore, pour tout ce groupe de fait de *folklore*, à y voir le propre de « la conscience celtique »; si les Bretons vivent plus que d'autres de « la religion de la mort », c'est parce qu'ils ont conservé, avec plus de ténacité que les autres peuples, les croyances de jadis ; mais ces croyances étaient-elles celtes? et jusqu'à quel point ne se trouvaient-elles pas chez les populations purement préceltiques de la Bretagne?

CAMILLE JULLIAN.

Albert Lefaivre. — Les Magyars pendant la domination ottomane en Hongrie, 1526-1722. 2 vol. Perrin, 1901.

Le sujet que traite M. Lefaivre est important, mal connu des lecteurs français, et il pouvait certainement fournir la matière d'un ouvrage de valeur. Il est fâcheux que le caractère tendancieux, trop ouvertement manifesté, des deux gros volumes que M. Lefaivre vient de lui consacrer, mette tout d'abord le lecteur en défiance. L'auteur croit devoir déclarer la guerre, dès sa préface, au magyarisme et par surcroît au libéralisme moderne, à la Révolution française « qui a changé presque entièrement notre tempérament, en substituant ses violences, ses agitations morbides, au jeu des organes, infiltrant son venin dans toutes les intelligences, et submergeant toute la vie publique dans les déclamations de ses mystagogues ». C'est mêler à deux siècles de l'histoire hongroise des choses qui lui sont en vérité par trop étrangères. Ce sentiment de défiance est encore accru par quelques assertions singulières; ainsi, le pape Léon XI, dont le pontificat a duré une vingtaine de jours et est entouré d'une obscurité méritée, est cité parmi les glorieux pontifes envers lesquels la chrétienté en général, et la Hongrie en particulier, ne pourra jamais s'acquitter de sa dette de reconnaissance (t. I, p. 10; faut-il n'y voir qu'une simple faute d'impression?). C'est dommage : le récit de M. Lefaivre est alerte, développé, paraît en général bien informé, et moyennant quelques précautions, peut être utile pour la connaissance des événements de cette lutte bi-centenaire que les Ottomans soutinrent pour la possession de la Hongrie, depuis la

bataille de Mohacz jusqu'à leur expulsion complète par le traité de Passarovitz.

Pour M. Lefaivre, le salut de la monarchie autrichienne est dans la suppression du dualisme et dans le retour du souverain aux traditions de ses illustres ancêtres. Ce sera « l'antidote au poison qui la mine et la désagrège depuis plus d'un demi-siècle ». Toutes ses sympathies vont aux Croates, Slovaques et autres peuples slaves, et l'ouvrage a été composé surtout pour démontrer que les Magyars n'ont aucun titre à la suprématie qu'ils se sont arrogée sur les autres peuples transleithans : que la civilisation et la chrétienté ont même un compte sévère à leur réclamer pour le concours qu'une partie d'entre eux a longtemps prêté à la barbarie ottomane.

Maurice Herbette. — Une ambassade turque sous le Directoire. Perrin, 1902.

Esséid Ali Effendi, le premier ambassadeur ordinaire que la Porte ottomane ait envoyé en France (1797-1802), ne se recommande à l'attention de l'histoire par aucun acte diplomatique important; ses talents aussi étaient des plus ordinaires : il se laissa berner par Talleyrand lors de l'expédition d'Égypte, et quand son gouvernement, qu'il n'avait guère servi, eut rompu les relations diplomatiques avec la France, il fut retenu par le Directoire sous la dénomination bizarre d'ex-ambassadeur, mais en réalité comme otage. Il n'eut pas même l'honneur d'apposer son nom au traité de paix conclu le 25 juin 1802 entre la France et la Porte. Cependant son arrivée en France avait vivement piqué la curiosité publique, et il avait un moment été l'homme le plus en vue de Paris. De cet incident, en somme minime, M. Herbette a su tirer un ouvrage des plus intéressants, et, ce qui ne gâte rien, des plus amusants. C'est surtout un chapitre curieux de l'histoire des mœurs sous le Directoire. On sait assez qu'elles n'étaient pas exemplaires; on se douterait peu qu'elles l'étaient, au contraire, chez cet ambassadeur ottoman qui s'était promis, en arrivant en France, de vivre avec les dames âgées comme avec sa mère, avec celles de son âge comme avec ses sœurs, avec les jeunes comme avec ses filles, et qui pourrait bien avoir tenu parole. Ces scrupules, si inattendus, surtout chez un Turc, ne contribuèrent pas peu à faire d'Esséid Ali le point de mire de l'attention générale. Le livre de M. Herbette est fécond, à ce propos, en anecdotes des plus curieuses. Puis le public volage oublia complètement notre ambassadeur, qui, après un mois de triomphe, passa les cinq années de son séjour en France dans une complète obscurité, traité par tout le monde, et notamment par son propre gouvernement, comme une quantité négligeable.

Joseph du Teil. — Rome, Naples et le Directoire. Armistices et traités, 1796-1797. Plon, 1902.

De nombreux travaux ont déjà été consacrés aux relations de la République et de la papauté lors de la première campagne de Bonaparte et du traité de Tolentino; rien n'attire en effet autant l'attention, rien ne présente un si saisissant intérêt d'actualité, que cette rencontre, sur le terrain diplomatique, de la Révolution et de l'Église, et que ces premières ébauches du Concordat. M. du Teil les rectifie ou les complète, les enrichit de nouveaux documents, et ajoute, à la question romaine, l'histoire de la question napolitaine, en raison de la solidarité que la situation géographique de leurs États établissait entre Pie VI et Ferdinand IV, en présence des armées françaises maîtresses de l'Italie septentrionale. Son livre donne un exposé

complet de la campagne diplomatique qui aboutit aux deux armistices de juin 1796 avec le pape et les Deux-Siciles, au traité du 10 octobre 1796 entre la France et Ferdinand IV, enfin à celui de Tolentino. Partisan convaincu de la paix religieuse, et, comme tel, juge assez sévère du Directoire, du moins de la majorité intolérante du Directoire (Barras, La Réveillère-Lépeaux et Rewbell), favorable au contraire à Bonaparte, M. du Teil s'attache surtout à montrer combien l'on fut près, en 1796, d'une réconciliation entre la Révolution et l'Eglise; elle eût été faite, si, égarée par ses passions sectaires, la majorité du Directoire ne s'était obstinée à exiger du souverain pontife des conditions inacceptables, et n'avait préféré laisser à un autre gouvernement l'honneur et le profit de signer un Concordat, dès lors vivement désiré par l'opinion. Chemin faisant, il résout certaines questions relatives à cette histoire qui sont encore controversées, comme celle du fameux bref du 5 juillet 1796 par lequel le pape Pie VI ordonnait aux fidèles de France la soumission envers le gouvernement établi; il démontre que ce bref était authentique, mais qu'il ne fut pas expédié dans les formes canoniques, et qu'il ne le fut pas à cause de la rupture des négociations qu'en ce moment même ordonnait le Directoire. On trouve aussi des détails intéressants et peu connus sur l'habile diplomate Cacault, un des futurs négociateurs du Concordat, et sur le prince de Belmonte-Pignatelli, signataire, pour le gouvernement napolitain, du traité de paix du 10 octobre 1796. C'est au petit-neveu de ce dernier, Mgr de Belmonte-Pignatelli, nonce apostolique à Bruxelles, que cet ouvrage est dédié.

Arthur Lévy. Napoléon et la paix. Plon, 1902.

La thèse de M. Lévy, à savoir que Napoléon fut de tendances plutôt pacifiques, que c'est malgré lui qu'il fut forcé de tirer si souvent l'épée, que la responsabilité des guerres continuelles du Consulat et de l'Empire incombe moins à lui qu'à l'hostilité irréductible de l'Angleterre et aux perfidies des alliés qu'elle trouva sans cesse sur le continent, ne paraîtra paradoxale qu'aux détracteurs passionnés de Napoléon. Elle nous paraît justifiée, du moins — car il importe ici avant tout de tenir compte des dates, et si nous avions quelque reproche à adresser à M. Lévy, ce serait de ne les avoir pas assez nettement distinguées — pour la période qui s'étend depuis Marengo jusqu'au traité de Tilsitt : et cette période est précisément la seule qu'envisage M. Lévy. Il est de toute évidence que les guerres de 1805, de 1806, on pourrait ajouter celle de 1809, ont été subies, non voulues, par Napoléon : et l'on doit reconnaître que si chaque traité de paix était le germe d'une guerre nouvelle, d'autre part il aurait fallu à l'Empereur une modération bien voisine de l'aveuglement pour ne pas chercher, après la victoire, à affaiblir des adversaires sans cesse renaissants, toujours battus, jamais soumis. Dans son ensemble, l'ouvrage de M. Lévy n'apprend donc rien de bien nouveau : mais il était bon de mettre en lumière un côté réel et trop méconnu du caractère de Napoléon. Le sujet propre de ce livre est l'histoire des rapports de Napoléon avec la Prusse, depuis le Consulat jusqu'à la quatrième coalition, et particulièrement des longs et persévérants efforts du premier Consul pour s'assurer à Berlin la grande alliance continentale qui lui était nécessaire, et qu'il ne put jamais trouver : et cette partie de l'histoire de Napoléon est en effet la plus propre à faire ressortir chez lui une modération réelle, pour ne pas dire une longanimité extrême. De même elle donne des preuves multipliées de la versatilité de Frédéric-Guillaume III, de l'hostilité passionnée de la reine de Prusse et du czar, de la mauvaise foi de l'Autriche, de l'inanité des griefs allégués contre la France par la troisième et la quatrième coalition. Il est difficile, après

avoir lu M. Lévy, de ne pas avouer avec lui que le beau rôle est décidément celui de Napoléon, et que les accrocs faits par lui au droit des gens et à la probité internationale sont peu de chose auprès de ceux que ses ennemis se permettaient fréquemment. Tous ses actes, fait-il remarquer, obtinrent à un moment donné l'approbation de la plupart des souverains de l'Europe; « d'aucuns, et non des moins ardents à le diffamer plus tard, se rendirent même complices de ses combinaisons, soit qu'ils s'y fussent associés, soit qu'ils en eussent fait profiter des membres de leurs familles... Aussi comprend-on que le premier soin des rois, en 1814, ait été de faire disparaître les lettres personnelles qu'ils avaient adressées à Napoléon... »

Le livre de M. Lévy est un plaidoyer. Il est naturel qu'il n'insiste que sur les arguments qui fortifient sa thèse. Il est évident qu'on pourrait lui opposer un plaidoyer en sens inverse. Mais en somme, pour la période qu'il embrasse, période où aucune des fautes qui perdirent Napoléon n'avait encore été commise, il nous paraît l'avoir démontrée.

André Bonnefons. — Un allié de Napoléon. Frédéric-Auguste, premier roi de Saxe, et grand-duc de Varsovie, 1763-1827. Perrin, 1902.

L'histoire du roi de Saxe, le seul des alliés de Napoléon qui lui soit resté obstinément fidèle, et que l'Europe victorieuse punit de cette fidélité, appelée par elle trahison, en lui enlevant le tiers de ses États, n'avait jamais fait l'objet d'une monographie spéciale : elle mérite pourtant d'être bien connue. L'ouvrage de M. Bonnefons vient de combler cette lacune. Il contient toute la biographie de son héros, héros peu brillant, homme d'État médiocre, caractère timide et indécis, mais doué des meilleures qualités morales, et certainement un des hommes les plus honnêtes qui aient jamais ceint couronne royale : son avènement (1763) à la mort de son père l'électeur Frédéric-Christian, sa minorité (1763-1768), son alliance avec la Prusse en 1778 et 1785 pour résister aux convoitises de Joseph II, son antipathie pour la France révolutionnaire, mais aussi sa réserve et sa prudence, et son empressement en 1796 à se détacher de la coalition. Désormais l'ironie des événements mêle cet homme de goûts pacifiques et de caractère essentiellement conservateur et désintéressé à tous les bouleversements de la période napoléonienne. Entraîné, par situation et par tradition, dans l'orbite des Hohenzollern, il prend les armes en 1806 contre la France : il est assez heureux pour faire la paix avec le vainqueur, dès le lendemain d'Iéna, et, d'une aventure qui pouvait le perdre, il recueille au contraire une couronne royale et la possession du grand-duché de Varsovie, domaine autrefois possédé par ses ancêtres et resté toujours l'objet de ses désirs. Cette couronne polonaise ne laisse pas d'être pesante, et les chapitres consacrés à l'histoire intérieure, si peu connue, du duché varsovien ne seront pas ceux qui attireront le moins l'attention. Fidèle à l'alliance française jusqu'au début de 1813, il opère à ce moment, du côté de l'Autriche, une évolution qui, malgré les explications et les atténuations de M. Bonnefons, n'en constituait pas moins, à l'égard de Napoléon, un commencement de défection : mais Lutzen le ramène, et définitivement, du côté de la France, malgré les tendances de plus en plus antifrançaises de son armée et de son peuple et la défection des Saxons sur le champ de bataille de Leipzig. Après l'écroulement de la domination française en Allemagne, il est retenu à Berlin dans une demi-captivité, abreuvé d'insultes par la populace de cette ville, et il ne doit qu'à l'habileté de M. de Talleyrand d'échapper, au congrès de Vienne, à la spoliation complète par laquelle la Prusse et la Russie voulaient le châtier.

Le livre, dégagé, peut-être à l'excès, de tout appareil scientifique et plus

documenté en réalité qu'il ne paraît l'être par la bibliographie un peu maigre qui le précède, se lit facilement et avec le plus grand intérêt. Les jugements de l'auteur sur les événements et sur les hommes, particulièrement sur Napoléon et sur Talleyrand, sont remarquables par leur justesse et leur impartialité.

Paris pendant la réaction thermidorienne et le Directoire. Tome V (3 thermidor an VI — 19 brumaire, an VII). Recueil de documents publiés par **A. Aulard.** Cerf, Paris, 1902.

L'utile recueil de documents sur l'histoire du Directoire entrepris par M. Aulard, vient de se terminer avec ce 5e volume qui s'étend du 21 juillet 1798 au 10 novembre 1799. Les lecteurs de la *Revue universitaire* connaissent déjà les services signalés que cette publication est appelée à rendre à l'histoire. Ce tome V, que termine une table générale alphabétique, par matières et par noms, sera tout particulièrement nécessaire aux travailleurs.

Souvenirs du général marquis Armand d'Hautpoul. L'éducation du duc de Bordeaux (1833-1834), avec introduction et notes par le comte **Fleury**. Plon, 1902.

Le général d'Hautpoul, légitimiste fervent, mais esprit large et libéral, sachant faire leur part aux idées nouvelles, ancien compagnon d'armes de Napoléon, fut chargé un instant, mais un instant seulement (octobre 1833-janvier 1834), de diriger l'éducation du duc de Bordeaux. Ce fut un malheur pour les Bourbons qu'il ne l'ait pas été plus longtemps. Formé par lui, le comte de Chambord eût sans doute été un tout autre homme. Je doute qu'il puisse exister de document plus accablant pour le monde de cette seconde émigration, jetée hors de France par la Révolution de 1830, que ces Souvenirs, œuvre d'un ami, mais d'un ami clairvoyant, témoin attristé des fautes multipliées par lesquelles la branche aînée semblait prendre elle-même à tâche de rendre son retour impossible. Il n'en est pas non plus de plus curieux pour l'histoire intime de la petite cour de Charles X à Prague. Le duc de Blacas, qui domine entièrement l'esprit du vieux roi, ne veut d'une Restauration qu'à la condition que cette Restauration soit exclusivement son œuvre et non celle des légitimistes français, qu'il prend à tâche d'éloigner, de mortifier, et qu'il traite presque en suspects. Il inspire au duc de Bordeaux les préventions les plus aveugles contre tout ce qui vient de France. On évite tout ce qui pourrait fortifier son esprit, former son caractère, lui inspirer le sentiment de son importance. Le croirait-on ? Le nom de Henri IV, proscrit en France, ne l'est pas moins au Hradschin : c'est que Charles X et le Dauphin tiennent pour nulles et non avenues les abdications de 1830, et leur crainte suprême est que le jeune prince ne se souvienne qu'il est roi. Si, au jour des Rois, la fève lui échoit, la chose prend presque les proportions d'un événement politique (p. 297). On imagine facilement ce que pouvait être, dans un pareil milieu, la position d'un gouverneur comme le marquis d'Hautpoul, désireux de faire de son élève un homme à l'esprit ouvert et inaccessible aux intrigues de cour. Aux obstacles dont il était entouré, à la suspicion malveillante dont il était constamment l'objet, s'ajoutait le peu de goût du jeune prince pour l'étude, et un caractère violent, à propos duquel on trouvera dans le présent volume quelques curieuses anecdotes : ainsi celle du professeur mis à la porte par son élève (p. 140), lequel était d'ailleurs coutumier du fait (p. 246)[1]. Toutefois, si M. d'Haut-

1. Il avait du reste de qui tenir, puisqu'il paraît (p. 261) que Charles X se laissait aller à traiter de *cochon* le duc de Blacas lui-même, quand celui-ci faisait une faute au whist.

poul n'avait eu à faire qu'à son élève, qui avait un bon cœur et d'heureuses qualités, il en serait certainement venu à bout et, nouveau Fénelon, il eût assoupli ce prince qui rappelle par certains traits le duc de Bourgogne. Mais il ne pouvait rien contre l'hostilité latente, et parfois même ouvertement déclarée, d'un milieu où il n'avait été que subi, jamais accepté. Au bout de quatre mois, n'ayant pu obtenir le renvoi de deux professeurs qui contrecarraient son influence auprès du duc de Bordeaux, il dut reprendre le chemin de la France, désolé, non pour lui, mais pour son pays, de voir les conseils les plus fâcheux triompher définitivement auprès des princes qu'il aimait.

Baron d'Anthouard. — Les Boxeurs. Ouvrage accompagné de 23 gravures et de plans. Plon, 1902.

L'auteur, témoin oculaire du siège de Tien-tsin (17 juin-14 juillet 1900), en donne dans cet ouvrage un récit, d'après des notes prises au jour le jour. Il y ajoute une relation du siège des légations de Pé-king et du Peïtang, d'après des renseignements recueillis au moment même de la délivrance (14 et 16 août 1900). Enfin, un journal d'un bourgeois de Pé-king, écrit pendant les troubles, spécimen curieux de l'état d'esprit d'un Céleste pendant ces événements sans précédents, termine le volume. L'espoir de M. d'Anthouard, que son ouvrage contribuera à prouver au lecteur français que sa patrie a été dignement représentée en Chine pendant la crise, sera pleinement réalisé. La délivrance de Tien-tsin et de Pé-king est un épisode glorieux de notre histoire militaire. On en trouvera dans le livre de M. d'Anthouard le récit le plus attachant.

Chailley-Bert. — Dix années de politique coloniale. Librairie Armand Colin, 1902.

Résumé des doctrines que M. Chailley-Bert a déjà développées dans une foule d'articles et de conférences, cet ouvrage expose les progrès accomplis en matière coloniale dans la dernière décade du XIXe siècle, et ceux qui sont encore désirables. Il se tient à égale distance d'un pessimisme que les réels succès déjà obtenus démentiraient, fort heureusement, et d'un optimisme aveugle. Il met surtout l'opinion en garde contre l'idée fausse que la France possède des colonies véritables, dans le sens de colonies de peuplement, alors que son domaine d'outre-mer (déjà très vaste, mais non pas trop vaste, et qu'il y aurait à compléter) se compose essentiellement de colonies d'exploitation, où il faut, non pas une émigration nombreuse, mais une émigration choisie, surtout une émigration de capitaux et une bonne politique indigène. Il insiste sur la nécessité d'un bon service de renseignements périodiques, tenant sans cesse l'opinion publique bien au courant de la situation réelle de chaque colonie. Il exprime sur l'organisation économique et administrative des colonies, sur le recrutement des fonctionnaires et particulièrement des magistrats, des vues dont on ne saurait trop louer la justesse.

Léon de Seilhac. — Syndicats ouvriers, Fédérations, Bourses du travail. Librairie Armand Colin, 1902.

Dans ce nouveau volume, M. de Seilhac, l'historien des congrès ouvriers, expose les causes de la marche du mouvement associationiste dont les phénomènes économiques contemporains font de plus en plus une loi au monde du travail. Il retrace la genèse et le développement des syndicats ouvriers, avant et depuis la loi de 1884, décrit leur état actuel, étudie les fédérations industrielles de syndicats, telles que la fédération des travailleurs du livre

et celle des verriers de France, puis les fédérations locales de syndicats, dont les Bourses du travail sont l'expression. C'est une œuvre d'exposition plutôt que de critique. M. de Seilhac s'y abstient en général de juger, et raconte même sans un mot de blâme des choses telles que les vexations infligées aux membres des syndicats jaunes (p. 173), ou les malversations dont la Bourse du travail de Paris a été le théâtre (p. 232). Ce n'est d'ailleurs en aucune façon partialité : M. de Seilhac n'est inféodé à aucun parti. Ses seules sympathies sont pour l'union féconde du capital et du travail, que le développement de l'action syndicale, améliorée et assagie, lui paraît être le meilleur moyen de réaliser. Les syndicats professionnels sont pour lui l'unique base sur laquelle une organisation rationnelle du travail puisse maintenant être édifiée.

Flour de Saint-Genis. — La propriété rurale en France. Ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, prix Faucher. Librairie Armand Colin, 1902.

Dans ce volumineux ouvrage, M. Flour de Saint-Genis étudie l'état présent de la propriété rurale, sa répartition entre les trois grandes divisions administratives, petite, moyenne et grande propriété, les antécédents historiques de cette répartition, l'avenir de la propriété territoriale, les réformes administratives, législatives, morales même, nécessaires pour en favoriser le développement et la prospérité. Ses vues historiques, exactes et ingénieuses, méritent d'attirer l'attention. Son programme, abstention de l'Etat, répression des abus de l'esprit fiscal, simplification de la procédure, réforme du régime hypothécaire, etc., etc., est de nature à obtenir l'adhésion de tout esprit bien informé. Il parle de la propriété territoriale avec amour, en homme passionnément désireux d'en ranimer le goût et ayant reçu une profonde impression du charme de la vie rurale.

Le savoir de M. Flour de Saint-Genis est considérable : peut-être l'est-il un peu trop. La statistique n'a évidemment plus de secrets pour lui : il en répand les données, à travers les pages de son livre, avec une abondance qui en fait une source de renseignements inépuisable, mais qui pècherait peut-être par un peu d'excès, d'autant qu'il nous avertit tout le premier de ce qu'il y a de fragile dans les statistiques qu'il emploie, de ce qu'elles peuvent avoir de décevant pour des yeux insuffisamment exercés, et de l'usage discret qu'il y a lieu d'en faire. C'est sous bénéfice de cette restriction qu'il convient de prendre note de quelques-uns des chiffres mentionnés. Mais ce sont là chicanes légères qui ne diminuent en rien la valeur et l'intérêt de ce savant ouvrage.

E. Boutmy. — Éléments d'une psychologie politique du peuple américain. Librairie Armand Colin, 1902.

Plus que l'ouvrage vieilli de Tocqueville, plus que l'ouvrage volumineux de Bryce, auxquels d'ailleurs l'auteur rend pleine justice, le livre de M. Boutmy donne une idée nette des caractères essentiels qui distinguent le peuple et le gouvernement américains, et le différencient à un si haut degré des sociétés et des Etats de l'ancien continent. Bryce analysait d'abord la constitution des Etats-Unis, et étudiait ensuite les forces qui la mettent en action; par une méthode inverse et plus rationnelle, M. Boutmy s'attache tout d'abord à considérer le peuple américain, sans l'exacte connaissance duquel toute étude du mécanisme constitutionnel des Etats-Unis manque de base. Avec une remarquable puissance d'analyse et une justesse frappante d'observation, M. Boutmy nous donne donc la psychologie politique du

peuple américain. C'est une description, ce n'est ni une satire, ni un panégyrique; c'est encore moins une leçon : l'idée maîtresse du livre est précisément que les éléments constitutifs de leur population, que les circonstances politiques et économiques, font des Etats-Unis quelque chose d'unique, d'inimitable, que toute tentative pour transporter quelque chose de leur organisation dans nos sociétés vieillies échouerait complètement, comme aussi bien tout emprunt que, par impossible, les Américains songeraient à nous faire à nous-mêmes. C'est donc un monde à part, pour lequel, plus encore que pour n'importe quel autre pays, les institutions ne doivent pas être jugées en les rapportant à un type choisi, mais uniquement d'après leur degré d'adaptation aux mœurs et aux besoins de la nation qui se les a données. Telle est précisément la méthode que suit M. Boutmy. Elle donne à l'esprit du lecteur l'impression de quelque chose de solide et de définitif, où la vérité a été aussi sûrement dégagée qu'elle est heureusement présentée.

Chéradame. — L'Allemagne, la France et la question d'Autriche. Plon, 1902.

Ce livre est un abrégé de l'ouvrage plus volumineux que M. Chéradame a fait paraître en 1901 sur l'*Europe et la question d'Autriche au début du XXe siècle*, et qui a été accueilli par la critique généralement avec faveur, parfois avec une sévérité qu'expliquent en partie les opinions franchement nationalistes et tout à fait hostiles à notre régime parlementaire « de plus en plus dévoyé » que l'auteur affiche à toute occasion. La thèse qu'il soutient peut être ainsi résumée : un mouvement pangermaniste puissant, encouragé par le gouvernement de Berlin, servi par une propagande active dans l'Autriche allemande, prépare l'annexion à l'empire allemand de la Cisleithanie, dont seraient séparées la Gallicie, la Bukowine et la Dalmatie, de manière à transformer en une minorité impuissante la majorité slave que contiennent actuellement les pays cisleithans; tout serait perdu pour la France et pour la Russie le jour où l'Allemagne ainsi accrue, débordant jusqu'à Trieste, dominant l'empire ottoman et faisant sentir son influence jusqu'au golfe Persique, romprait à son profit ce qui reste encore de l'équilibre européen : en présence de cette éventualité menaçante, la France et la Russie doivent se tenir prêtes, se rappeler la terrible leçon de 1866, se convaincre que tout affaiblissement de leur prépondérance militaire constitue une chance de plus de guerre : elles doivent surtout se guérir de la croyance trop répandue que l'Autriche est fatalement vouée à la dislocation, et se persuader que l'évolution de l'Empire se fait non vers un démembrement, mais vers le fédéralisme, et que c'est en encourageant cette tendance qu'elles pourront conjurer les périls que la mort de François-Joseph fera courir à la paix européenne. — Reste à savoir si ce fédéralisme ne sera pas lui-même gros de difficultés et de dangers.

Le livre de M. Chéradame est un ouvrage de vulgarisation, où la documentation n'est pas toujours très abondante, ni le choix des arguments très rigoureux. La simplification, chose très louable, y est parfois poussée à un point un peu excessif, mais on ne peut que savoir gré à l'auteur d'avoir voulu ouvrir les yeux de ses concitoyens, trop indifférents à tout ce qui n'est pas politique intérieure, sur des dangers qui ne sont que trop réels, en écrivant un livre dont la large diffusion ne peut être trop souhaitée.

Paul de Rousiers. — Hambourg et l'Allemagne contemporaine. Librairie Armand Colin, 1902.

Hambourg est devenu, surtout depuis 1896, le premier port de l'Europe continentale : son mouvement commercial atteignait en 1900 près de

9 milliards de francs, chiffre supérieur à celui de la France entière. A quoi tient cet extraordinaire développement d'un port dont rien, il y a trente ans, ne permettait encore de prévoir l'éclatante fortune? C'est pour répondre à cette question que M. de Rousiers, dans cet ouvrage fortement documenté, qui est moins une monographie sur Hambourg qu'une étude générale sur le développement agricole, industriel et commercial de l'Allemagne contemporaine, réunit les résultats de l'enquête à laquelle il s'est livré lui-même sur les forces productives de tout l'*hinterland* de Hambourg, c'est-à-dire de tout le bassin de l'Elbe, plus la Silésie et la région rhénane-wesphalienne. A ce propos, on trouvera dans son livre les détails les plus abondants sur la culture de la betterave, sur la production de l'alcool de pommes de terre, sur les industries métallurgiques et textiles, sur le développement des produits chimiques, etc., etc. Dans une autre partie, M. de Rousiers examine les causes qui ont permis à Hambourg de devenir le grand centre d'importation et d'exportation de l'Allemagne : avantages de la situation géographique, bon outillage et franchise du port, développement des moyens de communication, esprit d'entreprise de la population, où, par un heureux privilège, les classes riches n'ont pas perdu le goût du travail. Les questions ouvrières ne sont pas oubliées : la situation des ouvriers du port, difficile, malgré de grands progrès réalisés, est décrite d'après quelques exemples judicieusement choisis, ainsi que leur plus ou moins d'aptitude à l'organisation syndicale.

Maurice Lair. — L'impérialisme allemand. Librairie Armand Colin, 1902.

A côté de l'Angleterre, qui, menacée dans sa suprématie commerciale, est amenée à tendre de plus en plus les ressorts de sa puissance; des États-Unis, dont le développement est si rapide; de la Russie et du Japon, qui les suivent, l'Allemagne, fière de ses victoires, s'est lancée dans la politique mondiale, et s'est mise à professer cette doctrine, que le monde ne devrait être qu'une émanation de la pensée allemande, un client du travail allemand. L'impérialisme allemand rêve moins d'ailleurs de nouvelles conquêtes militaires que la domination commerciale et industrielle du globe, et l'affirmation de la suprématie germanique par l'union de l'esprit militaire et de l'esprit manchestérien. L'empire d'Allemagne s'est transformé « en une immense société pour l'exploitation de l'univers » (p. 323). Des pas énormes ont été faits dans cette voie depuis 1870, surtout depuis 1895; le livre de M. Lair les résume d'une façon saisissante. Toutefois, le ciel n'est pas sans nuages, et l'auteur termine en exprimant quelques réserves sur les dangers d'une naissance trop rapide, sur les périls dont menacent l'Allemagne les progrès du socialisme; il constate, avec M. de Treitschke, certains signes d'une décadence des vertus sociales, économiques et morales, essentielles à la grandeur des nations, et il exprime quelques doutes sur la solidité de l'œuvre accomplie.

M. Marion.

E. Lavisse. Histoire de France, tome IV : *Les premiers Valois et la guerre de Cent ans* (1328-1422), par A. Coville. Paris, Librairie Hachette et Cie.

Avec le tome quatrième, l'Histoire de France aborde le grand drame de la guerre de Cent ans. Une grande et redoutable question se pose tout d'abord ; « la plus noble cause qui fut oncques », selon le mot de Guy Coquille, doit être traitée : à qui reviendra la succession de Charles IV? Le sentiment national,

encore obscur, mais déjà très fort, trouve de lui-même la solution la meilleure. Edouard III est écarté et Philippe de Valois monte sur le trône. Il abandonne bien vite l'idée de la croisade : une autre croisade va commencer, celle qui doit durer cent ans, la croisade contre l'Anglais.

Quelles sont les ressources des deux pays qui vont entrer en lutte, des deux princes qui vont se jeter dans la guerre fatale? d'un côté, le prince chevaleresque « plein de tout honneur et connaissant bien que c'était de bachelerie »; de l'autre, le souverain anglais, « grand, mince, le visage régulier, un peu long, sans barbe, avec une fine moustache », de caractère dissimulé, d'ambition démesurée, d'esprit politique. D'un côté, un royaume étendu, une population nombreuse, un gouvernement fort, mais sans finances régulières et sans armée solide; de l'autre, un état restreint mais d'unité plus avancée, une vie parlementaire fortement esquissée, un peuple associé aux grandes entreprises du souverain, une agriculture prospère, la laine « souverain trésor de la terre », le commerce florissant, les finances sûres, l'armée puissamment organisée en armée moderne. Dans ces conditions, la guerre était inévitable entre le roi de France qui voulait achever l'unité de son royaume et son trop puissant vassal : « la cause profonde de la guerre de Cent ans fut une fatalité, née d'une série de circonstances antérieures. »

Puis l'on voit se dérouler le grand drame de la lutte nationale, l'histoire tragique du bourgeois flamand « au moult clair engin » Jacques van Artevelde, les péripéties compliquées de la succession de Bretagne, les déroutes retentissantes de Crécy et de Calais. Mais malgré les fautes de ce roi « très médiocre » qui s'est appelé Philippe VI « et à qui il a peut-être manqué d'avoir été élevé pour le trône », les traditions monarchiques sont désormais si fortement établies que ce règne malheureux est pourtant marqué par un progrès sensible vers l'achèvement territorial.

Le bon roi Jean, avec son intelligence courte et son parfait égoïsme, ne semble guère fait pour conjurer les dangers d'une situation redoutable. Ce sont alors de nouveaux revers, Poitiers après Crécy, le désordre dans la société comme dans l'Etat, la rébellion dans la capitale et dans les grandes villes, la tentative révolutionnaire d'Étienne Marcel, la jacquerie ensanglantant la France centrale, les ennemis maîtres du royaume : « Il semblait, dit le chroniqueur, qu'ils jouassent aux barres. »

Heureusement, Charles V et Duguesclin paraissent, l'un renouvelant la guerre, l'autre la politique; le premier « honnête, loyal, simple et droit », le second, « organisateur remarquable qui poursuit avec méthode et réflexion l'œuvre de ses prédécesseurs. » Grâce à eux, grâce à une brillante pléiade de collaborateurs qui va de Guillaume de Dormans et de son fils, le « prud'homme et moult beau langagier » Milon, jusqu'au « doux, courtois et débonnaire » Bureau de la Rivière, la France se relève et se réorganise. Mais tout est bientôt remis en cause par le règne de Charles VI, avec la folie furieuse du roi, les compétitions des princes, les désastres de la guerre civile se mêlant à la guerre étrangère. Et le 11 novembre 1422, le héraut d'armes Berri criait sur la fosse du « pauvre fol » : « Dieu donne bonne vie à Henry, par la grâce de Dieu, roy de France et d'Angleterre, notre souverain seigneur ! »

Ce long drame du XIVe siècle, la partie la plus tragique de la guerre de Cent ans, est exposé par M. Coville avec la sûreté, la précision, la netteté auxquelles nous avait déjà habitués l'historien de l'ordonnance cabochienne et des Etats de Normandie. Si l'on veut avoir une idée de la probité dans la méthode qu'il suit et de l'originalité dans les jugements qu'il porte, que l'on se reporte aux belles pages qu'il consacre à Étienne Marcel et à Charles V. On verra d'un côté les réserves justes et mesurées de l'historien vraiment

impartial sur le grand prévôt « à l'âme généreuse » « qui s'est laissé aller à la dérive » et a fait ce que font toujours les factieux et les chefs de partis. On verra de l'autre, dans un chapitre attachant, le roi au visage « de beau tour, un peu longuet », au front grand et large, aux lèvres minces et au menton épais, qui se plaît aux longs offices et aux doctes conversations, qui montre en tout et partout « une intelligence passionnée de mesure et de dignité », mais qui laisse aussi percer quelquefois des traits plus difficiles à définir, a une prédilection trop marquée pour les combinaisons mystérieuses, préfère l'habileté à la franchise, les finesses juridiques à la bonne foi et s'écarte trop souvent des exemples de son ancêtre saint Louis qu'il aimait à rappeler.

Félix Bouvier. — Bonaparte en Italie, 1796, seconde édition. Librairie Léopold Cerf. 1 vol. gr. in-8°, XII-748 p.

La maison Cerf vient de publier une seconde édition du beau livre de Félix Bouvier. Elle ne peut manquer d'être aussi rapidement épuisée que la première. La campagne de Bonaparte est pour nous d'un grand intérêt : elle marque le premier pas de cette carrière prodigieuse, montre le génie militaire et politique du jeune parvenu se révélant à l'Europe par un coup de maître, nous fait assister en même temps aux triomphes éclatants des armées républicaines et à l'irruption des idées révolutionnaires dans la péninsule. Et pourtant cette grande et importante question n'avait jamais inspiré que des œuvres médiocres. Clausewitz constatait déjà que la plupart des relations de la campagne de 1796 manquent de sincérité et de solidité. Le récit de Napoléon est un chant de l'*Iliade*, suivant le mot de Las Cases : ce n'est pas une histoire. Thiers et Jomini travestissent trop souvent les faits. On avait (et la longue bibliographie de M. Bouvier le démontre amplement) de bons et solides travaux de détail : on ne possédait pas, pour cette période importante, d'ouvrage solide, composé dans un esprit scientifique, comparable aux livres de Chuquet ou d'Henry Houssaye. Le livre de M. Bouvier comble cette lacune. La documentation en est solide et variée : l'auteur a puisé aux archives de la Guerre et aux archives des affaires étrangères; il a consulté la masse énorme des livres français ou étrangers qui ont étudié l'année 1796. Malgré tout l'intérêt que pouvaient présenter, au point de vue militaire, les campagnes de Bonaparte, il ne s'en tient pas aux événements de guerre, élargit son sujet, montre la place considérable que les victoires du Corse tiennent dans notre politique nationale et dans la politique italienne. C'est plus que l'historique d'une campagne : c'est le récit animé, vivant et coloré de la résurrection d'un peuple. Il y a sans doute un peu de pêle-mêle dans cette érudition, qui cite tour à tour Clausewitz et Stendhal, Jomini et Balzac, M. Sorel et M. Barrès. Mais si le livre est un peu touffu, il est toujours plein de conscience, d'intérêt et d'impartialité.

CH. DUFAYARD.

Nécrologie

M. DALIMIER

M. Staub, proviseur du lycée Buffon, a prononcé les paroles suivantes aux obsèques de M. Dalimier, aucien proviseur de ce lycée.

MESSIEURS,

C'est pour moi un pénible devoir de venir, après lui avoir succédé depuis si peu de temps, adresser à M. Dalimier un dernier adieu.

Quelque ébranlée que fût sa santé, on aurait voulu espérer que la tranquillité et les loisirs de la retraite, non moins que le dévouement infatigable des siens, auraient réussi à l'améliorer et lui auraient permis de jouir d'un repos bien gagné.

Un mal inexorable en a décidé autrement et la mort l'a frappé juste au moment où, après avoir payé largement sa dette à l'Université et au pays, il aurait pu achever de goûter en paix les joies de la famille qui, heureusement, ne lui ont jamais manqué.

Messieurs, je ne me permettrai pas d'apprécier la carrière de M. Dalimier.

Quoique j'aie été son collègue pendant six années, je l'ai peu connu. La vie absorbante de Paris, nos occupations professionnelles ne nous laissent, quel qu'en soit notre désir, que de trop rares occasions de nous rapprocher.

Je courrais donc le risque, ou de ne pas le louer comme il le mérite, ou de tomber dans un panégyrique banal qui ne serait digne ni de lui ni de moi.

Cependant il est un point sur lequel ma fonction même me fait un devoir d'insister : C'est la période de sa carrière qui s'est écoulée au lycée Buffon.

S'il est, Messieurs, pour un éducateur, un plaisir d'autant plus délicat qu'il est désintéressé, c'est celui d'assister et de présider à l'éclosion d'une jeune intelligence, de l'initier aux premiers éléments des problèmes qu'elle doit aborder plus tard, de saisir les premiers indices du progrès et enfin de l'amener à ce degré de développement qui, dans l'enfant, permet de pressentir l'homme fait.

Un lycée nouveau est ce jeune enfant; il réclame les mêmes soins, la même sollicitude attentive et l'orientation de ses premiers

pas décidera, souvent pour de longues années, de sa destinée future.

M. Dalimier a pris, si j'ose m'exprimer ainsi, le lycée Buffon au sortir des langes; il a présidé à son développement et il l'a peu à peu conduit à la situation prospère qui est la sienne aujourd'hui.

Il a semé le bon grain : il n'y a plus qu'à faire la moisson. C'est la tâche assurément facile qu'il me laisse. Puissé-je ne pas rester trop au-dessous de l'exemple qu'il m'a donné!

Messieurs, il était nécessaire que ces choses fussent dites, car le séjour de M. Dalimier au lycée Buffon constitue, dans sa carrière administrative pourtant si bien remplie, une étape d'une exceptionnelle importance. Il a donné à cet établissement dix ans de sa vie et ne s'est retiré que son œuvre accomplie.

Il est donc juste que notre maison garde religieusement son souvenir.

Aussi, en présentant à sa veuve, à ses enfants, au nom de tous nos collaborateurs communs, l'expression de nos profonds regrets et de notre respectueuse sympathie, leur demanderai-je de nous aider à faire figurer son image dans le parloir du lycée Buffon à côté du portrait de son premier fondateur.

C'est l'hommage auquel, je crois, il eût été le plus sensible et qui légitimement lui est dû.

Chronique du mois

Au Conseil académique de Paris. — Le discours du nouveau recteur. — L'esprit des récentes réformes. — A quoi se réduit la variété des cycles. — Le dualisme toujours debout. — On demande la statistique officielle. — La question des inspecteurs à la Commission du budget.

C'est par un discours plein de nerfs et de muscles que le nouveau recteur a ouvert l'autre jour la session du Conseil académique de Paris[1]. A l'exemple des philosophes du XVIIIe siècle, M. Liard a voulu dégager « l'esprit » des récentes réformes et il faut avouer que, dans la confusion qui ne pouvait manquer de suivre un bouleversement aussi complet, la tâche était aussi ardue que nécessaire.

Si les professeurs sont quelque peu désorientés, les familles le sont bien plus encore. Visiblement le nombre et la variété des cycles les déconcertent. Elles sont comme ces voyageurs attardés qui, dans une gare, errent avec leur progéniture de guichet en guichet en demandant quel est le meilleur train en partance.

Avec une haute sérénité philosophique M. Liard essaie de calmer ces anxiétés paternelles. La diversité, la complication ne sont, dit-il, que des apparences. Derrière la complexité des phénomènes il faut chercher la substance. Oui, il y avait autrefois deux enseignements juxtaposés, inégaux en durée, inégaux aussi par les sanctions qui en marquaient le terme. Il n'y en aura plus qu'un désormais : « Suppression de la différentielle *classique* et de la différentielle *moderne*, égalité de durée, c'est l'unité de l'enseignement secondaire..... Le baccalauréat sera un comme l'enseignement lui-même. De même que l'enseignement a ses types divers, il aura ses séries différentes d'épreuves et ses matières diverses. Mais pratiquement, en droit, toutes les mentions auront les mêmes effets et, par là, s'achève dans la diversité l'unité fondamentale de l'enseignement secondaire. »

Ce qui revient à dire aux familles : « N'ayez aucune inquiétude pour l'avenir. Mettez vos enfants dans le train qui vous plaira ou qui leur plaira le mieux et, par des voies différentes, ils arriveront tous en même temps au même but. »

Aussi, plus de dualisme, c'est-à-dire plus de duel entre les enseignements rivaux. A ces frères ennemis M. le recteur présente le rameau d'olivier. Il prétend clore l'ère des guerres civiles : « Nous avons eu, dit-il, nous avons encore notre querelle des anciens et

1. Voir page 463 le texte de ce discours.

des modernes. Le nouveau plan d'études voudrait y mettre un terme, non par une défaite, non par une réconciliation, le mot ne serait pas tout à fait juste, plutôt par une conciliation ou mieux encore par une alliance. »

Mais sur quelles bases va reposer cette alliance ? On reconnaît l'échec de toutes les tentatives faites depuis un demi-siècle pour résoudre le problème. On reconnaît que l'invasion des sciences, de l'histoire, des langues vivantes dans le vieil enseignement classique n'a produit que surmenage, confusion, pléthore et par suite affaiblissement du malade. On reconnaît qu'il n'est pas possible « dans un cours d'études secondaires de faire entrer à doses égales dans une jeune intelligence tout ce qu'idéalement il serait bon qu'elle possédât. » On a renoncé — et combien sagement — à condenser toutes les matières enseignables dans des programmes qui avaient fini par devenir une véritable encyclopédie des connaissances humaines. Mais on n'y est parvenu, en somme, qu'à la condition de localiser ces connaissances dans un cadre spécial d'enseignement.

Est-il bien sûr maintenant que le dualisme soit aussi mort qu'on veut bien le dire ?

Pour le premier cycle d'études, la démonstration est, je pense, inutile et superflue. Ce cycle ne nous offre, en effet, que deux types d'enseignement, l'un avec langues anciennes, l'autre sans grec ni latin, « caractérisé par la prédominance des sciences, les éléments des sciences abstraites et des sciences de la nature. » C'est-à-dire qu'on maintient parallèlement, sur un pied d'égalité, les études classiques et modernes, telles qu'elles étaient dans l'ancien plan d'études. C'est bien là le dualisme dans toute sa netteté.

Dans le second cycle, il est vrai, les types semblent plus nombreux et variés, puisqu'on n'en compte pas moins de cinq. Mais sur les cinq il y en a trois qui, à doses plus ou moins fortes, représentent, en somme, la vieille culture classique. De ces trois types il y en a au moins deux qui vont végéter tout de suite. Le grec fait déjà les frais de la réforme. Il n'attire qu'une faible partie de la clientèle de l'ancien enseignement classique et d'après des témoins bien informés, ce ne serait même pas la meilleure. La section latin-langues vivantes ne semble pas répondre à des besoins sérieux. Il y a donc de fortes chances pour que, dans quinze ou vingt ans, et peut-être plus tôt, ces trois types se trouvent ramenés à un seul.

Restent alors, sur l'autre versant, la section sciences-langues vivantes et ce qu'on appelle la branche courte, la section agricole, industrielle et commerciale. Sous ces deux faces, vous reconnaissez l'enseignement moderne avec les deux ambitions qui ont mis aux prises ses meilleurs amis. Les uns inclinaient à en faire un enseignement moderne à la fois rival et héritier présomptif du classique. Les autres en étaient restés à l'ancien enseignement spécial de Duruy destiné à former des industriels, des agriculteurs, des commerçants. La réforme prétend garder les deux types, mais il ne faut pas être très perspicace pour annoncer que c'est le premier qui prévaudra. La branche courte ne pourra guère réunir que quelques

élèves fourvoyés ou des non-valeurs. Elle n'aurait chance de vivre honorablement que si l'on fermait demain les trois cents écoles primaires supérieures, techniques, professionnelles installées aujourd'hui dans les petites villes comme dans les grandes, et qui, mieux que nos collèges et nos lycées, sont organisées et outillées de façon à répondre aux besoins de leur clientèle.

Et ainsi, après les tâtonnements et les incertitudes du début on verra disparaître les types qui ne sont pas nés viables au profit du type classique et du type moderne qui, pourvus des mêmes sanctions, ont seuls des chances sérieuses de vitalité et de durée.

On voit donc bien qu'en dépit de la prétendue variété des types, le dualisme tient bon, et s'il a la vie si dure, c'est que peut-être il répond le mieux à la nature des choses et aux exigences de la société moderne. Il fait, en effet, la part à ces deux grands modes de culture, la culture classique et la culture scientifique, que M. Liard décrit dans son discours en termes aussi élevés que vigoureux. Sans doute chacun de ces modes a ses qualités et ses défauts. La culture classique s'adresse surtout aux facultés d'imagination et de sentiment. Une culture exclusivement scientifique risquerait de tarir « des sources qu'il est bon d'entretenir toujours vives, celles-là même qu'entretient la culture classique; par elle, aussi malgré l'apparent paradoxe, pourrait être compromise la force d'invention qui de toutes les forces est la plus féconde ».

Mais il me paraît difficile, pour ne pas dire impossible, avec le nouveau plan d'études que le même écolier puisse réunir les avantages de ces deux genres de culture. Il est bien évident qu'une fois sorti du premier cycle, il lui faudra se « spécialiser » et s'enmurer dans une série quelconque du second cycle, si bien que, pour s'adonner, par exemple, aux sciences après avoir parcouru le cycle gréco-latin, il lui faudrait recommencer une bonne moitié de ses études. Je crois donc que dans la pratique, nous nous éloignons de plus en plus de cette culture intégrale qui est restée le rêve de quelques bons esprits. L'enseignement secondaire continuera à former des lettrés et des savants, mais les uns et les autres auront plus que jamais leur domaine propre. La division du travail sera plus que jamais la règle, car, ainsi que le dit M. Liard, « un cerveau d'enfant ou d'adolescent contînt-il en puissance un Aristote ou un Leibnitz, est toujours un cerveau d'enfant ou d'adolescent, il ne peut tout tenir et vouloir tout y verser est aller contre la nature. »

L'administration vient de nous faire savoir qu'à la date du 5 novembre 1902 la population scolaire des lycées et collèges accusait un nouvel accroissement. A cette date, il y avait dans les lycées et collèges de garçons une augmentation de 2905 élèves et de 2176 dans les lycées et collèges de jeunes filles, soit sur l'année 1901 une augmentation totale de 5061 élèves.

Sans nier l'intérêt de cette statistique, nous ferons remarquer qu'il serait grand temps de la compléter en renseignant le public

sur la répartition des élèves dans les différents cycles institués partout depuis la rentrée d'octobre.

Après deux mois écoulés, les classes doivent être partout constituées, tout au moins telles qu'elles le seront jusqu'à la fin de l'année 1902-1903. La presse pédagogique en est réduite à disserter aujourd'hui sur des conjectures ou sur des résultats partiels qu'elle doit à la bonne volonté des chefs d'établissement. Mais il est évident que toute discussion sérieuse se trouve ajournée jusqu'au moment où le ministère de l'Instruction publique voudra bien nous faire connaître les résultats d'ensemble qu'il ne peut pas manquer de posséder aujourd'hui.

La Commission du budget a, paraît-il, refusé de créer deux nouveaux inspecteurs généraux qui seraient chargés de visiter plus particulièrement les collèges. Il doit y avoir dans ce vote un malentendu ou une contradiction. Tous les ans, les rapporteurs du budget constatent que les collèges ne peuvent être régulièrement inspectés. Dans le projet de loi récemment déposé sur la liberté de l'enseignement on ne manque pas d'insister sur la nécessité de surveiller, à tous les points de vue, les établissements tenus par des particuliers : et comment organiser sérieusement cette inspection alors que le personnel actuel ne peut suffire à inspecter même les établissements de l'État ? Un ingénieux politicien proposait dans sa profession de foi de demander à la fois « un peu plus à l'impôt, et un peu moins au contribuable ». Ceux qui veulent à la fois étendre dans tous les sens la surveillance de l'État sans augmenter le nombre des inspecteurs chargés de cette surveillance font un raisonnement de même force.

André Balz.

Échos et Nouvelles

Conseil Supérieur de l'Instruction publique. — Le Conseil supérieur de l'Instruction publique s'est réuni en session ordinaire le lundi 8 décembre. Cette session a duré quatre jours : elle a été surtout consacrée à l'examen d'affaires contentieuses et disciplinaires.

L'Académie des sciences a désigné M. Berthelot pour la représenter au Conseil, en remplacement de M. Faye, décédé. Le Muséum d'Histoire naturelle a élu pour représentant M. Edmond Perrier, en remplacement de M. Albert Gaudry, démissionnaire.

Le prochain Congrès des professeurs de l'Enseignement secondaire. — Le Comité chargé de la préparation du prochain Congrès des professeurs de l'enseignement secondaire public s'est réuni au lycée Louis-le-Grand, sous la présidence de M. L. Durand, président de l'Association régionale de Paris. Il a arrêté un avant-projet de programme comprenant les quatre questions suivantes : Assemblées de professeurs et conseils de classes ; — programmes des concours d'entrée aux grandes écoles ; — matériel de l'enseignement géographique ; — lutte contre la tuberculose ; — et décidé de faire appel aux associations régionales et à celles des lycées et des collèges pour l'étude de ces questions et l'addition, s'il y avait lieu, d'autres questions à l'ordre du jour définitif du futur Congrès.

L'enseignement des jeunes filles. — Le 16 novembre a eu lieu, en présence du Ministre, l'inauguration des nouveaux bâtiments du lycée de jeunes filles de Lyon. Le Recteur de l'Académie, M. Compayré, a prononcé à cette occasion une allocution où il a marqué en termes excellents les progrès de l'enseignement secondaire des jeunes filles et le rôle qui est réservé à la femme dans la société moderne. Nous tenons à reproduire, au moins, la conclusion de ce remarquable discours :

Malgré les attaques, d'où qu'elles viennent, la cause des lycées de jeunes filles est gagnée devant l'opinion. L'enseignement secondaire féminin est sûr de son lendemain, partout où il sera confié à des mains discrètes et habiles, il n'y a plus qu'à le laisser marcher : il va lentement, mais sûrement, à la victoire.

Comment pourrait-il en être autrement? L'enseignement secondaire des jeunes filles a été une entreprise hardie, mais la hardiesse de la conception a été tempérée par la sagesse de l'exécution. Nos programmes? Que trouverait-on à y redire? S'ils sont copieux et chargés de matières, n'est-il pas vrai qu'on les applique de façon à éviter aux cerveaux délicats des jeunes filles un surmenage dangereux? Dans notre enseignement littéraire, si attrayant, je ne vois rien à reprendre. Dans l'enseignement des sciences,

peut-être y a-t-il encore quelques montées un peu rudes à adoucir. Mais nous comptons pour cela sur la prudence de nos professeurs, qui savent bien qu'il s'agit de faire de leurs élèves, non des savantes, ni des pédantes, mais simplement des femmes instruites, auxquelles il convient d'enseigner, moins les détails compliqués et les raffinements de la science, que l'esprit même de la science, cet esprit qui forme la raison. Nous n'avons pas sans doute dans nos programmes des lycées de filles cette diversité d'enseignements distincts que vous venez, Monsieur le Ministre, d'introduire dans les plans d'études des lycées de garçons, par une réforme heureuse, presque une révolution, qui portera ses fruits. Mais ici, pourtant, il y a aussi des cours à option, tout au moins des cours facultatifs, et par la facilité qui est accordée aux élèves, quand elles le désirent, de ne suivre que certains enseignements, toute la liberté est accordée qui est compatible avec la marche régulière des études. Nos examens? Qui songerait à s'en plaindre? Quelque sérieux qu'ils soient, ils n'en restent pas moins des examens familiaux, subis sans effroi « devant les figures connues et les sourires encourageants des professeurs de la maison », comme le disait si bien M. le sénateur Millaud, dans le beau discours qu'il prononça à notre dernière distribution des prix. Et, à ce sujet, Monsieur le Ministre, laissez-moi vous dire combien nous vous sommes reconnaissants d'avoir engagé une réforme depuis longtemps réclamée, en inscrivant dans le projet de loi de finances un article qui confère au diplôme de fin d'études des droits équivalents à ceux qui étaient jusqu'ici exclusivement réservés au brevet supérieur. Dira-t-on que nous détournons les jeunes filles de leur vraie destination, en leur ouvrant des ambitions folles d'un intellectualisme exagéré et de ce qu'on a appelé « un féminisme exaspéré »? Non, nous ne songeons pas à distraire nos élèves des devoirs du foyer, les premiers de tous; et l'enseignement ménager, que votre administration s'attache si justement à développer dans les écoles primaires, a aussi sa place marquée, une place importante, dans nos lycées. Non, pour avoir été élevées dans un lycée, ces jeunes filles n'en rempliront pas moins bien, elles rempliront mieux, au contraire, avec leur conscience agrandie, le rôle éternel qui leur a été dévolu par la nature, celui de fille et de sœur, d'épouse et de mère...

Un lycée de jeunes filles!... Il n'y a pas dans notre vocabulaire scolaire, il n'y a pas, pour un Français, pour un républicain, d'expression qui évoque plus d'idées gracieuses et sérieuses à la fois : — gracieuses, je n'ai pas besoin de dire pourquoi devant cette jeunesse en fleur, — sérieuses, car ces trois mots chantent à nos oreilles la jeune et joyeuse chanson d'une humanité meilleure et plus heureuse, régénérée par la femme instruite. Un romancier célèbre, qui, fatigué sans doute de décrire les vices de la société, s'est préoccupé tout d'un coup de travailler pour les vertus des femmes en leur proposant un plan d'éducation, écrivait récemment : « Les femmes sont appelées à élargir leur place dans la société future... Les femmes, dans le sein des nations lasses, sont comme un grand peuple neuf... » Oui, un grand peuple neuf, riche d'énergies jusqu'ici inoccupées ou mal occupées, qui se perdaient dans les austérités d'un autre âge, ou dans les frivolités des plaisirs à la mode. Ces énergies, sans emploi ou mal employées, nous voulons les occuper et les diriger. Nous voulons que les momies ou les poupées d'autrefois se dégagent et se débarrassent des bandelettes dont les préjugés de la vie ascétique ou les futilités de la vie mondaine enserraient leur conscience et leur esprit. Nous voulons que, sans renoncer aux vertus de leurs mères, les jeunes françaises sachent y ajouter des vertus plus modernes. Nous voulons qu'elles sortent de ce lycée, ornées et parées de toutes les fleurs de l'esprit, mais nourries aussi de la substance fortifiante des sciences. Nous voulons qu'elles sentent de plus en plus quels liens

étroits unissent tous les membres de la famille humaine; que, du milieu de leurs existences faciles, elles jettent un regard sur ceux qui sont moins fortunés; que leur cœur élargi s'ouvre à tous les sentiments de justice; que leur volonté éclairée coopère par une aide effective aux œuvres d'éducation et d'assistance; et qu'enfin, sans cesser d'être ce qu'elles ont toujours été, les anges de la charité, les femmes deviennent les messagères de la paix, de l'amour et du bonheur parmi les hommes, les ouvrières actives de la solidarité sociale.

Le Collège Stanislas. — Le collège Stanislas, fondé en 1804, appartient à la société congréganiste de Sainte-Marie qui, en présence des événements qui ont suivi la promulgation de la loi de juillet 1901, s'est émue et a prévu le cas où elle serait obligée de se retirer.

La Société amicale des anciens élèves de Stanislas, que préside M. Albert Thiéblin, a pris l'initiative de fonder une société anonyme pour racheter le collège.

Elle a décidé que le collège serait acheté pour la somme de 2 700 000 francs pour l'immeuble et le terrain de 18 000 mètres carrés sur lequel il est construit, et de 1 million pour les meubles.

La prophylaxie de la tuberculose. — Une commission avait été instituée au ministère de l'Instruction publique en vue d'étudier les mesures à prendre pour éviter la contagion de la tuberculose dans les établissements publics d'enseignement.

Le *Bulletin* administratif a publié le rapport de cette Commission et les instructions rédigées par elle. Ces instructions concernent : 1° Le milieu scolaire (construction des bâtiments scolaires, aménagement, mobilier, entretien); 2° le personnel (les maîtres, les serviteurs, les élèves).

En ce qui touche les maîtres, nul, disent les instructions, ne doit pouvoir être admis comme maître dans un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, s'il n'a préalablement subi un examen médical.

Cet examen médical doit avoir pour sanction l'élimination de tous les candidats chez lesquels il aura révélé l'existence de lésions tuberculeuses des poumons.

Il importe donc de soumettre les candidats à la visite médicale avant qu'ils n'aient acquis aucun droit.

Lorsque la tuberculose apparaîtra chez un maître, dans le cours de ses fonctions, il conviendra de le mettre en inactivité, avec traitement soumis à la retenue, pendant le temps nécessaire à sa guérison.

Il ne pourra être admis à reprendre ses fonctions qu'après un examen médical.

Cet examen médical doit être imposé à toute personne suspecte de tuberculose et l'on doit également imposer aux malades toute mesure prophylactique jugée nécessaire à la préservation de son entourage (usage du crachoir individuel; mise en congé...).

La fréquence de la tuberculose chez les jeunes filles des écoles normales et chez les professeurs-femmes nécessite une application particulièrement rigoureuse des règles précédentes.

La Société d'Études italiennes et l'enseignement des langues méridionales.— La Société d'Études italiennes, fondée par M. Ch. Dejob, professeur à la Sorbonne, ne cesse de se développer et manifeste de plus en plus son intelligente activité. Dans le dernier *Bulletin* de la Société, M. Ch. Dejob exprime un vœu très légitime auquel nous sommes heureux de nous associer :

« On sait, dit M. Dejob, que ç'a toujours été sur le papier que l'enseignement sans latin a reposé en partie sur l'étude, au choix des familles, de deux des quatre grandes langues étrangères : en réalité, l'italien et l'espagnol ne sont enseignés, l'un que dans le sud-est, l'autre dans le sud-ouest. Les amis des langues méridionales n'ont jamais demandé qu'on mît l'un ou l'autre sur le pied d'égalité avec les idiomes septentrionaux, et qu'on créât pour eux des chaires dans tous les lycées et collèges de France; mais ils ont toujours pensé que Paris tout au moins devrait les enseigner dans un ou deux de ses grands établissements scolaires; et cette opinion est tellement raisonnable, qu'elle a déjà, pour ce qui touche l'espagnol, reçu satisfaction. Le premier maître qui ait installé cet enseignement, M. Saroïhandy, a justifié cet essai en conquérant, l'année dernière, le titre d'agrégé. L'heure ne sonne-t-elle pas d'en faire autant pour l'italien, alors que de nouveaux programmes agrandissent encore la place des langues vivantes jusque dans l'enseignement classique? Certes, la première année, les élèves ne seraient pas nombreux; mais il en est ainsi pour toute création nouvelle: une famille ne peut destiner d'avance un enfant à une classe qui n'est pas encore ouverte. Les nouveaux cours se peupleraient vite, sans jamais approcher des chiffres qu'atteignent les cours d'anglais et d'allemand; le nombre des candidats qui, pour le baccalauréat, choisissent l'espagnol dans l'académie de Paris est déjà fort respectable. Quel élève de nos lycées songeait au russe la veille du jour où il y pénétra? Il y a cependant pris pied au point d'être enseigné aujourd'hui à Louis-le-Grand, à Charlemagne, à Condorcet, à Janson-de-Sailly, à Michelet. La langue de Dante ne vaut-elle pas celle de Tourgueneff, et n'est-il pas étrange qu'il soit comme interdit à l'élite des lycéens français de la parler? La dépense serait minime, puisqu'en pareil cas c'est avec des traitements de chargés de cours, ou même avec de simples indemnités attribuées à des répétiteurs dûment gradués qu'on fonde le nouvel enseignement. Voulût-on continuer à n'offrir que ces positions réduites, elles tenteraient encore plus d'un de nos bons certifiés qui voudraient préparer leur agrégation à proximité de nos grandes bibliothèques. On se réserverait de les ériger plus tard en chaires véritables pour récompenser les meilleurs de nos agrégés, à moins qu'on n'aimât mieux tout d'abord en venir là, par une générosité que vraiment personne ne jugerait hâtive, si l'on songe à la

condition malaisée, pour ne rien dire de plus, faite encore aujourd'hui à la grande pluralité du personnel en question. »

Nouvelles diverses. — M. Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire, a été nommé conseiller d'État en service extraordinaire, en remplacement de M. Liard, nommé vice-recteur de Paris.

Le Ministre de l'Instruction publique a décidé que les lycées de garçons ci-après désignés recevront, à dater du 1er janvier 1903, une subvention annuelle invariable qui sera ultérieurement déterminée, pour un délai de cinq années, en vue de subvenir à l'insuffisance des recettes de leur externat, savoir :

Académie de Paris. — Lycée Lakanal, lycée de Reims.
Académie d'Aix. — Lycée d'Avignon.
Académie de Besançon. — Lycée de Vesoul.
Académie de Bordeaux. — Lycée d'Agen.
Académie de Caen. — Lycée de Rouen.
Académie de Chambéry. — Lycée de Chambéry.
Académie de Clermont. — Lycée de Moulins.
Académie de Dijon. — Lycée de Sens.
Académie de Grenoble. — Lycée de Gap.
Académie de Lille. — Lycée de Laon.
Académie de Lyon. — Lycée de Mâcon.
Académie de Montpellier. — Lycée d'Alais.
Académie de Nancy. — Lycée de Bar-le-Duc.
Académie de Poitiers. — Lycée de Tours.
Académie de Rennes. — Lycée d'Angers.
Académie de Toulouse. — Lycée de Rodez.

A l'occasion du soixante et dixième anniversaire de M. Georges Perrot, directeur de l'École normale, les plus célèbres archéologues de France et d'Europe, ses confrères ou ses élèves, ont fait imprimer en son honneur un recueil de mémoires, publié sous ce titre : *Mélanges Perrot*. Le premier exemplaire de ce beau volume a été remis au directeur de l'École normale par une délégation qui comprenait M. Maxime Collignon, professeur à la Sorbonne, l'organisateur de cette touchante manifestation, M. Gaston Boissier, M. Michel Bréal, MM. Alfred et Maurice Croiset, M. Homolle, directeur de l'École d'Athènes et un certain nombre d'autres savants, membres de l'Institut ou professeurs.

M. Faivre-Dupaigne, professeur de sciences physiques au lycée Saint-Louis, est nommé inspecteur d'académie à Paris, en remplacement de M. Laviéville, admis à la retraite.

M. Lefebvre, inspecteur d'académie à Moulins, est nommé inspecteur d'académie à Châlons-sur-Marne, en remplacement de M. Payot, nommé recteur.

M. Gazin, inspecteur d'académie à Foix, est nommé inspecteur d'académie à Pau, en remplacement de M. Fauré, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

M. Versini, inspecteur d'académie à Aurillac, est nommé inspecteur d'académie à Moulins, en remplacement de M. Lefebvre.

M. Rossignol, professeur agrégé d'histoire au lycée de Bordeaux, est nommé inspecteur d'académie à Foix, en remplacement de M. Gazin.

L'Enseignement de la physique et de la chimie dans les lycées. — L'on sait quelle intéressante réunion de professeurs de langues vivantes s'était tenue à la Sorbonne, sur l'initiative et sous la présidence de M. Liard.

Le vice-recteur a décidé de continuer ces réunions pour coordonner dans chaque enseignement les efforts des maîtres. Il a récemment convoqué les professeurs de physique et de chimie des lycées et collèges de Paris.

Cette assemblée réunissait la presque totalité de ces professeurs, 150 environ. Dans deux conférences, très précises et très claires, les inspecteurs généraux de physique, MM. Joubert et Poincaré, ont entretenu leur auditoire de la direction qui devait être donnée, dans les lycées, à l'enseignement de la physique et de la chimie. Cet enseignement doit revêtir, de plus en plus, un caractère pratique et expérimental : c'est sur ce caractère qu'ont insisté surtout les deux inspecteurs généraux.

Après eux, le vice-recteur a résumé leurs observations et a engagé les professeurs à mettre ces observations en pratique. Il a déclaré qu'il tenait d'une façon particulière à la suppression absolue des cours dictés. Il veut que les classes deviennent vivantes le plus possible, et que l'attention des élèves soit tenue constamment en éveil.

Réduction du maximum de service. — Par arrêté ministériel, le maximum de service prévu pour les professeurs de *première*, de *lettres* et de *grammaire* est abaissé d'*une heure* pour ceux de ces professeurs qui, indépendamment de leur service dans la division A du premier cycle ou les sections A, B, C, du second cycle, sont chargés de tout l'enseignement du français dans une classe de la division B du premier cycle ou de la section D du second cycle.

A propos de la réforme de l'enseignement des langues vivantes. — M. Firmery, inspecteur général des langues vivantes, qui commentait tout récemment, en une conférence très remarquée, devant les professeurs de l'Académie de Paris, les instructions et programmes relatifs à l'enseignement des langues, vient de provoquer à Nancy une conférence pédagogique du même genre. Mais au lieu de prendre lui-même la parole, il a préféré, cette fois, laisser à des professeurs de l'Académie de Nancy eux-mêmes le soin d'exposer les nouveaux procédés d'enseignement. C'était montrer tout d'abord que la réforme n'est nullement une innovation arbitraire imposée par l'administration centrale, mais qu'elle compte d'ores et déjà des partisans et des adeptes convaincus dans le corps enseignant. C'était ensuite le

meilleur moyen d'inspirer confiance à ceux d'entre les professeurs qui ne possédaient pas encore la pratique de la méthode directe: comment se refuser à croire qu'elle fût réellement applicable, du moment qu'ils avaient en face d'eux leurs collègues immédiats qui leur apportaient les résultats de leurs expériences personnelles et leur signalaient les procédés qui leur avaient réussi et qu'ils pratiquaient depuis longtemps déjà!

Cette conférence s'est faite le jeudi 27 novembre, sous la présidence de M. le recteur Adam et de M. Firmery lui-même, dans le grand amphithéâtre de la Faculté des lettres, devant un auditoire très nombreux et très attentif, où se coudoyaient les représentants des langues vivantes à l'Université de Nancy et dans tous les lycées et collèges de l'Académie, les inspecteurs, proviseurs et principaux, les professeurs de l'école supérieure de commerce et de l'École professionnelle de l'Est, nombre de maîtres de l'enseignement primaire (écoles normales et écoles de la ville), sans compter les étudiants d'allemand et d'anglais de la Faculté des lettres.

Après une allocution de M. le recteur Adam, qui a recommandé aux professeurs de langues de se mettre à l'œuvre avec la ferme confiance que leur tâche nouvelle est réalisable et portera des fruits, après une courte introduction dogmatique par M. Henri Lichtenberger, professeur de littérature étrangère à l'Université, qui a caractérisé les différences séparant l'enseignement des langues mortes et celui des langues vivantes au double point de vue du but à poursuivre et de la méthode, deux maîtres du lycée de Nancy, M. Godart, professeur d'allemand, et M. Camerlynck, professeur d'anglais, ont exposé avec beaucoup de clarté, de précision dans le détail, et de conviction communicative, les procédés qu'ils pratiquent journellement depuis quelque temps déjà, et dont ils connaissent par conséquent l'efficacité.

M. Godart a décrit la série des opérations successives par lesquelles on arrive à faire comprendre à des élèves, déjà formés par la méthode intuitive pendant le premier cycle des études, un texte allemand sans prononcer un seul mot français, en simplifiant le récit, en le ramenant à ses éléments essentiels, puis en paraphrasant les mots nouveaux qu'il renferme, en les définissant par des synonymes ou par leurs contraires, en le commentant par une série de procédés aussi variés qu'ingénieux.

M. Camerlynck, après lui, a passé en revue la longue liste des devoirs écrits que l'on peut proposer aux élèves pendant la durée des trois périodes scolaires, depuis la simple copie des mots appris en classe qu'on donne à faire aux tout petits, jusqu'à la composition libre sur des sujets de littérature, de morale qu'on pourra — lorsque l'enseignement nouveau aura achevé de porter ses fruits — proposer aux élèves des hautes classes.

Enfin M. Firmery a terminé par quelques conseils pratiques et des paroles d'encouragement qui ont été certainement entendues du nombreux personnel venu à cette séance si instructive et si significative par la façon même dont elle a été remplie.

EXAMENS ET CONCOURS

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE 1903 (*suite*).

MONTAIGNE. — **Essais**, II, 17 (*De la Présomption*) [Grammaire].

Texte : Ed. Dezeimeris et Barghausen. 2 v. in-8°, 1870-1873 (texte de 1580, avec les variantes de 1582 et 1587); — éd. Jouaust et Motheau, 7 vol. in-12, 1886-1889 (texte de 1588); — éd. Courbet et Royer, 5 vol. in-8° 1872-1874 (texte de 1595); — éd. V. Le Clerc, 2 vol. in-12, 1855 (Garnier), avec étude de Prévost-Paradol, tome II (texte de 1595); — éd. Ch. Louandre (Charpentier), tome III (texte de 1595).

Ouvrages a consulter : (Voir la *Revue Universitaire*, n° du 15 novembre 1902); Edme Champion, *Introduction aux Essais de Montaigne*, in-16, 1900 (Lib. A. Colin); des extraits en ont paru dans la *Revue*. 1899, II, p. 229-234; compte rendu critique du liv. *ib*. 1900, I, p. 173).

VOITURE et BALZAC. (**Lettres choisies du XVII° siècle**, par G. Lanson) [Grammaire].

Textes : Éd. Ubicini, *Œuvres de Voiture*, 1855, 2 vol. in-18, avec notice, xxxv p.; — éd. Moreau, *Œuvres de Balzac*, 1854, 2 vol. in-12 (J. Lecoffre), avec notice, xviii p.; — *Œuvres de Voiture*, éd. Jouaust, 2 vol. in-12, notice de Oct. Uzanne.

Ouvrages a consulter : Sainte-Beuve, *Port-Royal*, II, p. 45-91 et 515-531; *Causeries du Lundi*, XII; — Ch. Livet, *Précieux et Précieuses*, 1859, 2° éd. 1870; — *Préface* de l'édition du *Grand Dictionnaire des précieuses de Somaize*, tome I, 1856 (Jaunet); — F. Brunetière, *Études critiques*, II; article *Balzac* dans la *Grande Encyclopédie*; — W. List, *Syntaktische Studien über Voiture* (*Franzœsische Studien, Kœrting et Koschwitz*, t. I, p. 1-40).

FÉNELON. — **De l'Éducation des filles** [Lettres].

Texte : Éd. Lebel, *Œuvres de Fénelon*, 1823, t. xvii; éd. O. Gréard, *Éducation des filles*, 1885 (Jouaust), notes avec introduction, lxxxiii p.; éd. Compayré, *Éducation des filles*, in-12 (Picard et Kaan), xxx-206 p.; à l'appendice, extraits d'autres œuvres de Fénelon, passages concernant l'éducation.

Ouvrages a consulter : Sainte-Beuve, *Causeries du Lundi*, II, X; *Port-Royal*, I, II, V (v. la table, VII); — F. Brunetière, *Études critiques*, II; — article *Fénelon* dans la *Grande Encyclopédie*; — O. Gréard, *L'Éducation des femmes par les femmes*, 1886, p. 1-71; — P. Janet, *Fénelon* (*Coll. des gr. écr. fr.*), in-16 (Hachette); — Compayré, *Histoire des doctrines de l'Éducation*, t. I, p. 368-375.

Henri Chatelain.

(*A suivre*).

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS LATINS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE 1903 (*suite*).

II

CICÉRON. 1° **De Oratore**, livre II (Lettres).
2° **De Imperio Cn. Pompeii** (Grammaire).
3° **Pro Ligario** (Grammaire).

1° Nous n'avons pas en France d'édition savante de *De Oratore*. L'*Introduction* du *Brutus* de Jules Martha (Hachette, éditions à l'usage des professeurs, 1892) donne d'utiles renseignements sur les manuscrits du *De Oratore* et sur les rapports de ce traité avec le *Brutus* et l'*Orator*. Le texte de l'édition classique de Gaillard (Paris, Dezobry et Magdeleine, 1851) a vieilli, mais les notes peuvent rendre encore beaucoup de services. Les *Morceaux choisis des traités de Rhétorique de Cicéron* publiés par Émile Thomas (Hachette, 1897) donnent (pages 159-217) un certain nombre de chapitres du livre III, accompagnés d'une annotation utile.

En Allemagne, la plus importante parmi les éditions récentes est l'édition critique de W. Friedrich (Bibliotheca Teubneriana, 1891), fondée uniquement sur la recension des *codices mutili*, sans aucun souci des leçons données par les *integri*. Pour l'Introduction et le Commentaire, il faut recommander les éditions de Piderit-Harnecker (*Schulausgaben Griechischer und Lateinischer Klassiker mit deutschen erklärenden Anmerkungen* de Teubner, à Leipzig) et de Sorof (*Sammlung Griechischer und Lateinischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen* de Weidmann, à Berlin).

En Angleterre, l'édition de A. S. Wilkins (Oxford, 1892), avec Introduction et notes en anglais.

En Italie, l'édition de A. Cima (Torino, 1894), avec notes en italien.

Pour les questions générales de rhétorique :

R. Volkmann, *Die Rhetorik der Griechen und Römer*, Berlin, 1872.

Causeret, *Étude sur la langue de la rhétorique et de la critique littéraire dans Cicéron*, Paris, 1886.

2° Quant aux deux discours inscrits au programme de l'Agrégation de Grammaire, le texte le meilleur avec abondante *adnotatio critica* se trouve dans l'édition de Cicéron procurée par C. F. W. Mueller : *De Imperio Cn. Pompeii*, Partis II, vol. II, 1896, *adnotatio*, pages XX-XXVII, texte, pages 74-99 ; *Pro Ligario*, Partis II, vol. III, 1898, *adnotatio*, pages XCII-XCV, texte, pages 331-343.

Pour l'Introduction et le Commentaire du *De Imperio Cn. Pompeii*, il faut recommander les éditions de Eberhard-Richter (*Schulausgaben* de Teubner) et de Halm-Laubmann (*Sammlung* de Weidmann).

Parmi les anciennes éditions :

Oratio de Imperio Cn. Pompeii ; edidit et illustravit G. Benecke, Lipsiæ, 1834.

G. W. Gossrau, *Oratio de Imperio Cn. Pompeii*, mit Einleitung und Anmerkungen. — L'Introduction, très abondante, ne compte pas moins de 136 pages.

Les éditions scolaires publiées en France (Dupré, chez Delagrave ; Noël, chez Hachette, etc.) sont peu utiles.

A l'étranger, on peut consulter :

De Imperio Cn. Pompeii recensuit A. Deuerling. Text und Commentar, Gotha, 1884.

Oratio de Imperio Cn. Pompeii, Comm. da C. Tingani, Torino, 1889.

M. Tullii Ciceronis oratio de Imperio Pompeii, with Introduction and Notes by J. C. Nicol, Cambridge University Press, 1899.

M. Tullii Ciceronis de Imperio Cn. Pompeii ad Quirites oratio. Texte revu par L. Preud'homme, Gand, 1899.

En fait de programmes et de dissertations :

A. Nikl, *Levitatem et fallaciam argumentationis in Ciceronis oratione de Imperio Cn. Pompeii ostendit*, Kempten, 1842.

Bauermeister, *Ciceros Rede de Imperio Cn. Pompeii, nach ihrem rhetorischen Werth erlautert* (Progr.), Luckau, 1861.

C. H. Lorenzoni, *De orationis Pompeianæ dispositione*, Trento, 1880.

Meusburger, *Quatenus Cicero in oratione de Imperio Cn. Pompeii observaverit præcepta rhetorum* (Progr.), 1892.

3° Pour le commentaire du *Pro Ligario*, comme pour celui du *De Imperio Cn. Pompeii*, il faut recommander les éditions de A. Eberhard-Richter (*Schulausgaben* de Teubner) et de Halm-Laubmann (*Sammlung* de Weidmann).

Parmi les anciennes éditions, celles de G. G. Wernsdorf (Iena, 1828), de C. Benecke (Leipzig, 1836; notes, critiques et commentaires en allemand), de Soldan (Hanau, 1839).

Les éditions scolaires publiées en France (Caboche, chez Delagrave; Noël, chez Hachette; Lucas, chez Belin, etc.) sont peu utiles.

A l'étranger, on peut consulter :

Julius Strenge, *Ciceros Rede für Q. Ligarius*, Gotha, 1888.

Reden für Ligarius, für Dejotarus, herausgegeben von Hermann Nohl, Leipzig, 1894. — (Le texte de cette édition est principalement fondé sur le *codex Harleianus*, n° 2682).

Pro Q. Ligario, pro rege Dejotaro orationes, edidit R. Nowak, Pragæ, 1892.

Oratio pro Q. Ligario, Comm. da R. Cornali, Torino, 1890.

Pro Ligario, pro Marcello, pro rege Dejotaro. Recensione e note di Vallauri, Torino, 1896.

Oratio pro Q. Ligario, edited with Introduction and Commentary, by A. C. Clark, Oxford, 1895.

En fait de programmes et de dissertations :

B. Weiske, *Commentatio in Ciceronis orationem pro Marcello, cum appendice de oratione pro Ligario*, Lipsiæ, 1805. — Weiske attaque l'authenticité du *Pro Marcello* et du *Pro Ligario*.

G. G. Wernsdorf, *Quæstiones criticæ in orationes Ciceronis pro Ligario, pro Dejotaro et pro Roscio*, Ienæ 1823.

Soldan, *Quæstiones criticæ in Ciceronis orationem pro Ligario* (Progr.), Hanoviæ, 1832.

Guttmann, *De earum quæ vocantur Cæsarianæ orationum Tullianarum genere dicendi*, Gryphiswaldae, 1883. — Guttmann s'est proposé de prouver que, dans ses *orationes Cæsarianæ* (le *Pro Marcello*, le *Pro Ligario* et le *Pro Dejotaro*), Cicéron a renoncé aux ornements habituels de son style oratoire et s'est rapproché du genre attique. Quelque opinion que l'on se fasse de la justesse de la thèse soutenue par Guttmann, il est évident que l'inscription au même programme de l'*oratio Pompeiana* et d'une des *orationes Cæsarianæ* doit provoquer de la part des candidats une étude comparée de l'éloquence et du style du jeune préteur qui soutenait la loi Manilia et du vieux consulaire qui défendait Ligarius.

H. DE LA VILLE DE MIRMONT.

(*A suivre*).

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS GRECS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE 1903.

I

ESCHYLE. — **Agamemnon** (Agrégations des lettres et de grammaire).

Les éditions de cette tragédie sont nombreuses. On n'a que l'embarras du choix. Voici les principales :

Celle de Robert Enger revue par Gilbert, Leipzig, Teubner, 1871. Elle est accompagnée d'un glossaire où sont expliquées toutes les expressions rares ou difficiles du drame. Il a paru chez le même éditeur une revision récente de ce travail : *Agamemnon*, Lerousg. von Enger, neu Bearb. von Gilbert-Plüss (2 M. 25).

Celle de Wilamowitz-Möllendorf dans son : *Orestie, Griechisch und Deutsch*, Berlin, 1896, Weidmann.

Celle de Wecklein : *Orestie, mit erklärenden Anmerkungen*, Leipzig, Teubner, 1888.

Celle de A. W. Verrall : *Aeschylus Agamemnon, with notes*, London, Macmillan, 1889 (15 à 20 fr.).

Je mentionnerai aussi celle de P. Regnaud : *L'Agamemnon d'Eschyle. Texte, traduction et commentaire*, Paris-Lyon, 1901. Annales de l'Université de Lyon. Nouvelle série, 6. Il n'existe pas à ma connaissance d'autre édition française de cette tragédie. Celle-ci n'est pas sans défauts.

Voici maintenant une liste des éditions complètes d'Eschyle.

M. Weil a plusieurs fois imprimé le texte du poète. Son édition latine de Giessen, qui paru de 1858 à 1867, est encore très utile. Elle contient une foule de corrections et d'explications ingénieuses. On ne la trouve plus guère que dans les bibliothèques de philologie. Au contraire, celle qu'il a publiée chez Teubner, sans notes, en 1884, 1885, 1891, est dans toutes les mains. C'est l'édition courante.

Mentionnons encore l'édition critique de Wecklein-Vitelli : *Aeschyli fabulæ, cum lectionibus et scholiis codicis Medicei, et in Agamemnonem codicis Florentini*, Berolini, apud Calvary, 1885, 2 vol. Œuvre considérable dont il faut apprendre à se servir. A côté du texte et des scholies, elle contient toutes les conjectures de quelque valeur, faites par les modernes, dans les passages difficiles ou illisibles. Et l'on sait qu'ils sont nombreux. — Celle de Wecklein-Zomaridès, publiée à Athènes, de 1891 à 1897, avec notes en grec. Je ne la connais pas autrement. — Celle de Kirchhoff, Berlin, 1880, contient aussi les variantes du *Mediceus*. C'est un excellent travail, court, précis. — Celle de Paley, *With an english commentary*, London, Whittaker and G. Bell. La cinquième édition est de 1879. Il doit y en avoir de plus récentes. — Quant au texte de Didot, publié en 1842-47 par Ahrens, il est prudent de ne s'en servir qu'avec précaution, car il a beaucoup vieilli, et, si on le compare avec les éditions d'aujourd'hui, les différences y sont quelquefois bien surprenantes.

Tout le monde connaît la traduction française du théâtre d'Eschyle, qui a été publiée par A. Pierron, chez Charpentier. Elle a été faite avec beaucoup de soin sur un texte qui n'est pas toujours celui que nous avons entre les mains. — A recommander le travail que vient de faire paraître M. Paul Mazon : *L'Orestie d'Eschyle, traduction nouvelle publiée avec une Introduction sur la légende, un Commentaire rythmique et des notes*, Paris, Fontemoing, 1903. Les stichomythies sont traduites en vers blancs. Des caractères différents indiquent le passage de la récitation ordinaire au

chant ou à la παραλογή. Quelques indications marginales notent même l'expression probable des rythmes employés. Tout cela est intelligent et neuf. L'influence de Wilamowitz est sensible. — Le *Lexicon Aeschyleum* de W. Dindorf, Leipzig, 1876, pourra être consulté avec profit. Il a remplacé celui de Wellauer (2 vol., Lipsiæ, 1830) que l'on ne trouve plus en librairie.

OUVRAGES A CONSULTER :

M. CROISET, *Histoire de la littérature grecque*, tome III, p. 163-224 et les ouvrages similaires d'O. MULLER, K. SITTL, TH. BERGK et W. CHRIST; — PATIN, *Étude sur les tragiques grecs*, vol. I, Paris, Hachette; — SAINT-MARC GIRARDIN, *Cours de littérature dramatique*, Paris, Charpentier, 5 vol.; — P. STAFFER, *Shakspeare et les tragiques grecs*, Paris, Lecène et Oudin, 1888; — A. MULLER, *Lehrbuch der griechischen Bühnen Alterthümer*, Fribourg en Brisgau, Mohr, 1886; — O. NAVARRE, *Dionysos, Étude sur l'organisation matérielle du théâtre athénien*, Paris, Klincksieck, 1895; — W. DÖRPFELD et EMIL REISCH, *Das Griechische Theater*, Athènes, 1896; — P. RICHTER, *Zur Dramaturgie des Aeschylus*, Leipzig, Teubner, 1892; — R. WESTPHAL, *Prolegomena zu Aeschylus Tragœdien*, Leipzig, Teubner, 1869; — P. MASQUERAY, *Théorie des formes lyriques de la tragédie grecque*, Paris, Klincksieck, 1895; — J. GIRARD, *Le sentiment religieux d'Homère à Eschyle*, Paris, Hachette, 2e édition, 1879; — H. WEIL, *Études sur le drame antique*, Paris, Hachette, 1897; — H. OUVRÉ, *Les formes littéraires de la pensée grecque* (p. 216-307), Paris, Alcan, 1900.

II

ARISTOPHANE. — **Les Nuées** (Agrégations des lettres et de grammaire).

Les deux éditions les plus usuelles sont celles de TH. KOCH, *die Wolken*, Berlin, Weidmann (4e éd.), 1894, ou celle de TEUFFEL, revue par O. KAEHLER, Leipzig, Teubner, 1887.

Nous n'avons pas d'édition française de ce poète, à part les *Aristophanis Comœdiæ ex nova recensione g. Dindorf*, publiées à Paris, chez Didot, en 1838, avec les fragments de Philémon et de Ménandre, et plusieurs fois réimprimées depuis. Mais ce texte a vieilli.

Mentionnons encore les éditions suivantes: AUG MEINEKE, *Aristophanis comœdiæ*, 2 vol., Lipsiæ, Tauchnitz, 1840; TH. BERGK, *Aristophanis comœdiæ*, 2 vol., Leipsiæ, apud Teubnerum, editio altera, 1881 et 1882; H.-M. BLAYDES, *editio major*, 12 vol., 1880-1893, Halle et du même, *editio minor*, *Aristophanis comici græca quæ supersunt opera*, 2 vol., Halis Saxonum, 1886.

Avec une des deux éditions de Kock ou de Teuffel, à laquelle on joindra celles de Blaydes, on peut lire aisément la pièce, en ayant soin de consulter les scholies publiées par FR. DÜBNER, *Scholia græca in Aristophanem*, Parisiis, Didot, 1848.

Il faut encore signaler trois bonnes éditions classiques d'extraits d'Aristophane. L'une de P. GIRARD, Paris, Delagrave, 1883; l'autre, de FERTÉ, Paris, Garnier, 1898; la dernière, enfin, qui est toute récente, de LOUIS BODIN et PAUL MAZON, Paris, Hachette, 1902. On trouvera dans celle-ci une foule de choses intéressantes, notamment sur l'organisation matérielle du théâtre athénien, sur la mise en scène des comédies d'Aristophane, leur composition, leur métrique. Tout cela est au courant, précis, bien fait.

Il n'existe pas de lexique d'Aristophane. Traductions: celle de Poyard, chez Hachette; celle de Zévort, chez Charpentier.

OUVRAGES A CONSULTER :

Outre les *Histoires de la Littérature grecque* citées plus haut, et les *Études sur le drame antique*, d'H. Weil, lire : TH. ZIELINSKI, *Die Gliederung der altattischen Komœdie*, Leipzig, 1885; — COUAT, *Aristophane et l'ancienne comédie attique*, Paris, Lecène et Oudin, 1889, 2e é., 1892; — E. DESCHANEL, *Études sur Aristophane*, Paris, Hachette, 1867; — JACQUES DENIS, *La Comédie grecque*, 2 vol., Paris, Hachette, 1886; — R. ARNOLDT, *Die Charpartien bei Aristophanes scenisch erläutert*, Leipzig, Teubner, 1873.

(*A suivre*). P. MASQUERAY.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Ordre des lettres. — Section historique.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (PROGRAMMES DE 1903).

1° La civilisation grecque au Ve siècle avant J.-C.

Pour l'histoire politique, deux ouvrages essentiels : CURTIUS, *Histoire de la Grèce* (trad. Bouché-Leclercq), 5 vol. avec atlas; — GROTE, *Histoire de la Grèce* (trad. A.-L. de Sadous), 1861-67, 19 vol. in-8°, « répertoire le plus complet que nous ayons d'informations et de jugements motivés concernant l'histoire politique de la Grèce » (Bouché-Leclercq). Les compléter et corriger par les ouvrages plus récents de BUSOLT, *Geschichte Griechenlands* et de HOLM, *Griechische Geschichte*. Comme manuels, VAN DEN BERG, *Petite Histoire des Grecs*, et SEIGNOBOS, *Histoire narrative et descriptive de la Grèce ancienne* (Lib. A. Colin).

Pour les institutions, SCHŒMANN, *Antiquités grecques* (trad. Galuski, 2 vol., 1884); — HERRMANN, *Lehrbuch der Griechischen Antiquitaeten;* — IVAN MULLER, *Handbuch der klassischen Alterthumswissenschaft;* — GUHL et KONER, *La vie antique* (trad. Riemann, t. I); — *Le Dictionnaire des Antiquités* de DAREMBERG et SAGLIO (notamment l'admirable résumé de FUSTEL, *Attica Respublica*); — *La Cité antique*, du même auteur; — *Les Lectures historiques* de P. GUIRAUD (la vie privée et la vie publique des Grecs) et celles de G. GLOTZ; — MONCEAUX, *La Grèce avant Alexandre.*

Pour la religion et les oracles, PRELLER, *Griechische Mythologie*, 3e édition, 1874; — MAURY, *Histoire des religions de la Grèce antique;* — DECHARME, *Mythologie de la Grèce antique;* — COLLIGNON, *Mythologie figurée;* — GIRARD, *Le sentiment religieux en Grèce;* — CHANTEPIE DE LA SAUSSAYE, *Lehrbuch der Religionsgeschichte;* — BOUCHÉ-LECLERCQ, *La Divination dans l'antiquité;* — DIEHL, *Excursions archéologiques* (Lib. A. Colin); — FOUCART, *Ruines et histoire de Delphes;* — BÖTTICHER, *Olympia, das Fest und seine Stätte.*

Pour l'histoire artistique et littéraire, CROISET. *Histoire de la littérature grecque;* — OTT. MÜLLER, *Histoire de la littérature grecque* (trad. Hillebrand); — COLLIGNON, *Manuel d'archéologie grecque;* — PARIS, *La sculpture antique;* — LALOUX, *L'architecture grecque;* — P. GIRARD, *La sculpture antique;* — COLLIGNON, *Histoire de la sculpture grecque;* — TAINE, *Philosophie de l'art en Grèce;* — BOUTMY, *Philosophie de l'architecture en Grèce* (Lib. A. Colin).

2° La France, de l'avènement de Charles V à la mort de Charles VII.

Voir dans l'*Histoire de France* de LAVISSE le volume de COVILLE, *Les premiers Valois* (t. IV); — CH. BENOIST, *La politique de Charles V;* — LAVISSE, *Le pouvoir royal au temps de Charles V* (Rev. Hist., t. XXVI); — LUCE, *Histoire de Bertrand Duguesclin;* — ID., *La France pendant la guerre de Cent ans;* — CHÉREST, *L'archiprêtre Arnaud de Cervolle;* — AUBERT, *Le Parlement de Paris;* — VALOIS, *Le Conseil du Roi;* — ID., *La France et le Grand Schisme;* — JARRY, *La vie politique de Louis d'Orléans;* — COVILLE, *L'Ordonnance cabochienne;* — DU FRESNE DE BEAUCOURT, *Histoire de Charles VII;* — COSNEAU, *Le connétable de Richemont;* — WALLON, *Jeanne d'Arc;* — LUCE, *Jeanne d'Arc à Domrémy;* — DANSIN, *Histoire du gouvernement de la France sous le règne de Charles VII.*

(*A suivre*). CH. DUFAYARD.

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation. — Que faut-il penser de la maxime idéaliste : *Esse est aut percipere aut percipi?*

Sorbonne.

AGRÉGATION DES LETTRES

Dissertation française. — L'Hellénisme de Chénier comparé à celui de Racine.

Dissertation latine. — Quamobrem scripserit Cicero : « Nostri quoque oratorii libri in philosophicorum numerum referendi videntur. » (*De Divin.*, II, 1).

Version latine[1]. — CICÉRON, *de Oratore*, livre III, chap. LI et LII, depuis : « *Mirabile est, cum plurimum in faciendo intersit inter doctum et rudem* . . . . », jusqu'à : « . . . . *sententiis vero ad gravitatem orationis utatur, ut ii, qui in armorum tractatione versantur.* »

Thème grec[1]. — ... Puisque vous êtes maintenant à Paris, il faut que je vous demande ma part du temps que vous avez résolu d'y perdre à l'entretien de ceux qui vous iront visiter, et que je vous dise que depuis deux ans que je suis dehors, je n'ai pas été une seule fois tenté d'y retourner, sinon depuis qu'on m'a mandé que vous y étiez. Mais cette nouvelle m'a fait connaître que je pourrais être maintenant quelque autre part plus heureux que je ne suis ici, et si l'occupation qui m'y retient n'était, selon mon petit jugement, la plus importante en laquelle je puisse jamais être employé, la seule espérance d'avoir l'honneur de votre conversation et de voir naître naturellement devant moi ces fortes pensées que nous admirons dans vos ouvrages, serait suffisante pour m'en faire

1. Ce texte convient également aux candidats à l'Agrégation de Grammaire.

sortir. Ne me demandez point, s'il vous plaît, quelle peut être cette occupation que j'estime si importante, car j'aurais honte de vous la dire; je suis devenu si philosophe que je méprise la plupart des choses qui sont ordinairement estimées et en estime quelques autres dont on n'a point accoutumé de faire cas. Toutefois, pour ce que vos sentiments sont fort éloignés de ceux du peuple, et que vous m'avez souvent témoigné que vous jugiez plus favorablement de moi que je ne méritais, je ne laisserai pas de vous en entretenir plus ouvertement quelque jour, si vous ne l'avez point désagréable ; pour cette heure, je me contenterai de vous dire que je ne suis plus en humeur de rien mettre par écrit, ainsi que vous m'y avez autrefois vu disposé. Ce n'est pas que je ne fasse grand état de la réputation, lorsqu'on est certain de l'acquérir bonne et grande, comme vous avez fait; mais pour une médiocre et incertaine, telle que je la pourrais espérer, je l'estime beaucoup moins que le repos et la tranquillité d'esprit que je possède.

DESCARTES, *Lettre à M. de Balzac*, Amsterdam, 25 avril 1631.

Grammaire. — 1° Étudier au point de vue grammatical ce passage de Thucydide (IV, 8, 6-8) :

Ἡ γὰρ νῆσος ἡ Σφακτηρία καλουμένη τόν τε λιμένα παρατείνουσα καὶ ἐγγὺς ἐπικειμένη ἐχυρὸν ποιεῖ καὶ τοὺς ἔσπλους στενούς, τῇ μὲν δυοῖν νεοῖν διάπλουν κατὰ τὸ τείχισμα τῶν Ἀθηναίων καὶ τὴν Πύλον, τῇ δὲ πρὸς τὴν ἄλλην ἤπειρον ὀκτὼ ἢ ἐννέα· ὑλώδης τε καὶ ἀτριβῆς πᾶσα ὑπ' ἐρημίας ἦν, καὶ μέγεθος περὶ πεντεκαίδεκα σταδίους μάλιστα. Τοὺς μὲν ἔσπλους ταῖς ναυσὶν ἀντιπρῴροις βύζην κλῄσειν ἔμελλον· τὴν δὲ νῆσον ταύτην φοβούμενοι μὴ ἐξ αὐτῆς τὸν πόλεμον σφίσι ποιῶνται, ὁπλίτας διεβίβασαν ἐς αὐτὴν, καὶ παρὰ τὴν ἤπειρον ἄλλους ἔταξαν. Οὕτω γὰρ τοῖς Ἀθηναίοις τήν τε νῆσον πολεμίαν ἔσεσθαι τήν τε ἤπειρον, ἀποβάσιν οὐκ ἔχουσαν· τὰ γὰρ αὐτῆς τῆς Πύλου ἔξω τοῦ ἔσπλου πρὸς τὸ πέλαγος ἀλίμενα ὄντα οὐχ ἕξειν ὅθεν ὁρμώμενοι ὠφελήσουσι τοὺς αὐτῶν, σφεῖς δὲ ἄνευ τε ναυμαχίας καὶ κινδύνου ἐκπολιορκήσειν τὸ χωρίον κατὰ τὸ εἰκός.

2° Analyser et conjuguer la forme soulignée dans le passage précédent.
3° Faire les observations grammaticales que comporterait devant une classe l'explication du passage suivant de Tite-Live (Préface du 1er livre, 1-3).

Facturusne operæ pretium sim, si a primordio urbis res populi Romani perscripserim, nec satis scio, nec, si sciam, dicere ausim,

quippe qui cum veterem tum vulgatam esse rem videam, dum novi semper scriptores aut in rebus certius aliquid allaturos se aut scribendi arte rudem vetustatem superaturos credunt. Utcumque erit, juvabit tamen rerum gestarum memoriæ principis terrarum populi pro virili parte et ipsum consuluisse; etsi in tanta scriptorum turba mea fama in obscuro sit, nobilitate ac magnitudine eorum me, qui nomini officient meo, consoler.

4° Des propositions interrogatives indirectes, en latin.

Sujets proposés par M. Uri.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Dissertation française. — Discuter ce jugement d'un critique contemporain sur Jean-Louis Guez de Balzac : « Sa plus grande erreur, qui est celle de toute son époque, n'a été que de croire que l'objet de l'art était d'orner la nature pour la faire plus belle. » (Brunetière, *Manuel*, p. 123).

Thème latin. — La Bruyère, *Discours sur Théophraste*, le début jusqu'à : « .... et les ramener à leurs devoirs par des choses qui soient de leur goût et de leur portée. »

Grammaire. — 1° Étudier au point de vue grammatical ce passage d'Aristophane (*Nuées*, 1115-1123) :

Τοὺς κριτὰς ἃ κερδανοῦσιν, ἤν τι τόνδε τὸν χορὸν
ὠφελῶσ' ἐκ τῶν δικαίων, βουλόμεσθ' ἡμεῖς φράσαι·
πρῶτα μὲν γὰρ, ἤν νεᾶν βούλησθ' ἐν ὥρᾳ τοὺς ἀγροὺς,
ὕσομεν πρώτοισιν ὑμῖν, τοῖσι δ'ἄλλοις ὕστερον.
Εἶτα τὸν καρπόν τε καὶ τὰς ἀμπέλους φυλάξομεν,
ὥστε μήτ' αὐχμὸν πιέζειν μήτ' ἄγαν ἐπομβρίαν.
Ἥνδ' ἀτιμάσῃ τίς ἡμᾶς θνητὸς ὢν οὔσας θεὰς,
προσχέτω τὸν νοῦν, πρὸς ἡμῶν οἷα πείσεται κακὰ,
λαμβάνων οὔτ' οἶνον οὔτ' ἄλλ' οὐδὲν ἐκ τοῦ χωρίου.

2° Étudier au point de vue grammatical et traduire ce passage de Lucrèce (III, 190-201) :

... Movetur aqua et tantillo momine flutat :
Quippe volubilibus parvisque creata figuris.
At contra mellis constantior est natura
Et pigri latices magis et cunctantior actus :
Hæret enim inter se magis omnis materiai
Copia, nimirum quia non tam levibus exstat
Corporibus, neque tam subtilibus atque rotundis,
Namque papaveris aura potest suspensa levisque
Cogere ut absummo tibi diffluat altus acervus :

At contra lapidum contectum ipse euru' movere
Nœnu potest : igitur parvissima corpora pro quam
Et levissima sunt, ita mobilitate fruuntur.

Sujets proposés par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. Alexandre le Grand.
II. Mahomet.
III. Les différents types de montagnes.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — V. Hugo, *Notre-Dame de Paris*, livre IV, chapitre III, depuis : « *Après tout, il ne tournait qu'à regret...* » jusqu'à : « *Il est vrai que leur voix...* »

Version. — *Kudrun*, depuis la *strophe* 1266 jusqu'à la *strophe* 1273.

Dissertation française. — Par quelles qualités un petit nombre de savants ont-ils mérité de prendre place parmi les classiques français et allemands ?

Dissertation allemande. — In welchem Verhältnis steht Kûdrûn zu dem Nibelungenlied und zu Tristan und Isolt ?

ANGLAIS

Version. — Shakespeare. *The Tempest*, a. III, sc. I jusqu'à : *When you are by at night.*

Thème. — La Fontaine. *Fables*, L. VII. *Les Animaux malades de la peste.*

Dissertation anglaise. — The cavalier-poets.

A consulter : Saintsbury. *English Literature in the XVI th. century.*

Dissertation française. — La place de Walter Scott dans le roman anglais.

Plan de la **Dissertation anglaise**[1].

Faire rapidement l'historique de la question. A partir de la conquête de l'Angleterre par les Normands (1066), deux langues se

1. Voir le numéro du 15 avril, p. 419.

parlent en Angleterre, l'Anglais et l'Anglo-Normand, ou, comme M. Skeat l'appelle plus justement, l'Anglo-Français. Formée non-seulement de mots du dialecte normand, mais de mots picards et angevins, cette langue a eu en Angleterre une existence indépendante, au moins depuis la perte par les Anglais de la Normandie (1206). Cette existence est courte, car l'Anglais triomphe comme langue officielle en 1362 (édit d'Édouard III prescrivant l'usage de l'Anglais dans les actes judiciaires) et en 1400 on peut considérer l'Anglo-Français comme une langue morte. Elle survit pourtant par les traces qu'elle a laissées en Anglais. — L'afflux de mots français dans la langue anglaise ne cesse pas avec la disparition de l'Anglo-Français, au lieu d'emprunter ces mots à une langue implantée sur le sol natal, l'Anglais va les chercher en France; mais ce sont des mots du dialecte de l'Ile-de-France. Ces emprunts, qui se sont poursuivis depuis le xve siècle jusqu'à nos jours, ont été plus ou moins fréquents selon les époques. A la Restauration, par exemple (1660-1688), une foule de mots nouveaux ont été introduits dans la langue (V. Beljame. *Quæ e Gallicis verbis in Anglicam linguam Johannes Dryden introduxerit*, Paris, 1881). Isaac Walton écrit avant cette époque.

Relever très exactement dans le chapitre indiqué (ch. XIII) tous les mots d'origine française et les classer. Plusieurs plans sont possibles. Nous en indiquons un, mais sans avoir la prétention d'exclure les autres. Un écueil que les candidats éviteront, c'est la tentation de montrer des connaissances philologiques que le sujet n'exige pas. Il est inutile de chercher si tel mot dérive en français du latin ou du grec, ou est même d'origine germanique; la facile érudition qu'on acquiert en feuilletant un dictionnaire étymologique serait ici déplacée.

Forme des mots français: Quelquefois le mot français n'a presque pas changé, dans ce chapitre on relève, parmi les mots anciens dans la langue, puisqu'ils existaient déjà en moyen anglais, *to endure*, *to affirm;* et, avec un léger changement d'orthographe, *river*, *to deny*, *enemy;* et parmi les mots d'introduction plus récente: *certain*, *creature*, *double*, *desire*, *to gorge*, *part*, *sort*, *to agree*, *to relate*.

Quelquefois, au contraire, le mot est changé au point d'être méconnaissable: 1° parce qu'il vient d'une forme française aujourd'hui disparue ou modifiée: *barbel* est le français *barbel*, aujourd'hui *barbeau*, *to cover* (V. F. *covrir*), *a covert* (*covert*, part. passé de *covrir*), *to roast* (V. F. *rostir*), *to search* (V. F. *cercher*) d'où *a searcher;* 2° Parce que le mot anglais conserve l'ancienne prononciation française, particulièrement celle des finales: *discourse*, *divers* (quelquefois même *diverse*), *palate* (V. F. *palat*); 3° parce que le mot anglais vient d'une forme dialectale: *lamprey* est d'origine normande au

même titre que *realm* (*realme* en Normandie, *royaume* dans l'Ile-de-France).

Mais les mots français transplantés en Angleterre y ont pris racine, et ont vécu d'une vie propre. D'où un certain nombre de changements dont les exemples se trouvent dans le passage choisi : 1° Ont subi des mutilations : *to spawn* (M. A. *spaund*. V. F. *espandre*), remarquer la double mutilation : perte de la syllabe initiale, perte du *d*; *sport* (M. A. *disport*, du vb. *disporten*, V. F. *se desporter*); 2° ont subi des changements par suite d'une modification, orthographique nécessitée par la prononciation en anglais, *to account* (M. A. *acompten*), *powder* (M. A. *poudre*), *reason* (M. A. *resoun*, *reisun*); 3° une étymologie fausse suffit pour déformer un mot: cette étymologie est populaire dans le mot *vent*, dérivé de F. *vent* au lieu de F. *fente*, savante dans to *doubt* (*b* ajouté pour rapprocher de L. *dubitare*) et *salmon* (addition de *l* à cause du L. *salmonem*); 4° la déformation résulte de l'addition d'un suffixe : *-ish* dans le vb. *to polish;* ou de la substitution à une terminaison française d'un suffixe latin, *-ure* dans *leisure*, *moisture*, *pleasure; -ary* dans *ordinary*, etc.

Les mots français vivent en anglais, on peut former avec eux, à l'aide de suffixes anglais, des mots qui n'ont pas de formes correspondantes en français : *diversely*, *excedingly*, *leisurely*.

Sens des mots français : en anglais sont souvent détournés de leur sens primitif : étudier *dress*, *dainty*, *pin*, *sport*, *surfeit*, *taste*, etc.; ou rappellent un sens aujourd'hui archaïque en français : *physician* par exemple.

Fonction des mots français: Distinguer entre le mot anglo-normand et le mot d'introduction récente; souplesse du mot ancien, définitivement anglicisé, exemples de diverses constructions purement anglaises où le mot français est traité comme le mot indigène.

Conclusion: Absence dans Isaac Walton de néologismes français. La langue qu'il écrit est très pure. Les Anglais le rangent parmi les prosateurs qui écrivent « pure anglo-saxon »; cette opinion ne peut être admise qu'à la condition de comprendre dans « l'anglo-saxon » tous les mots d'origine anglo-normande, devenus anglais par la prescription et le long usage.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, pédagogie. — Comment comprenez-vous cette pensée de Spinoza : « La joie est la passion par laquelle l'âme passe à une perfection plus grande. La tristesse est une passion par laquelle l'âme passe à une moindre perfection? »

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Dissertation française. — I. La Bruyère a dit, au chapitre des ouvrages de l'Esprit : « Le plaisir de la critique nous ôte celui d'être vivement touchés de très belles choses. » Et plus loin : « La critique n'est pas une science, c'est un métier, où il faut plus de santé que d'esprit, plus de travail que de capacité, plus d'habitude que de génie. » Expliquez ce jugement par ce que vous savez de la critique au XVIIe siècle.

II. Montrer quelles furent, dans la querelle des anciens et des modernes, les graves erreurs et les confusions commises de part et d'autre.

III. Comparer le *discours* de Rivarol sur l'Universalité de la langue française et l'*Allemagne* de Mme de Staël : jusqu'à quel point ces deux œuvres s'opposent-elles par leurs tendances, leurs préférences, leur conception respective de la littérature et des facultés poétiques elles-mêmes.

Dissertation latine. — I. De senibus Plautinis præcipueque de Theopropide qui est in *Mostellaria*.

II. Quam doctus et intellegens litterarum romanarum existimator videatur Horatius in epistula prima libri posterioris.

III. Quam veniam dari antiquitati asseverat Livius, ut miscendo humana divinis primordia urbium augustiora faciat, quomodo ea ipse usus sit in enarrandis rei romanæ initiis.

Grammaire historique du français. — I. Du rôle de l'analogie dans la formation de la conjugaison française. — II. Phonétique comparée de l'*é* fermé et de l'*o* fermé du latin populaire. — III. Syntaxe de l'article en vieux français et en français moderne.

LICENCE PHILOSOPHIQUE[1]

Philosophie dogmatique. — I. Vie et conscience; discussion de l'*Animisme*. — II. Commenter cette parole de A.-M. Ampère : « A quoi sert le monde? A donner des pensées aux esprits. » — III. Le problème du mal ; le mal physique.

Histoire de la philosophie. — I. Hume précurseur de Kant. — II. La genèse de la monadologie de Leibniz. — III. L'évolutionnisme.

LICENCE HISTORIQUE

SUJETS DE COMPOSITION

1° **Étudier les caractères généraux de la religion romaine.** M. ALBERT, *Le culte de Castor et Pollux en Italie*, 1883; G. BOISSIER, *La Religion romaine, d'Auguste aux Antonins*, 2 vol., 1874; BOUCHÉ-LECLERCQ,

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Lyon (juillet 1902).

Manuel des Institutions romaines, 1886; ID., *Les Pontifes de l'ancienne Rome*, 1871; B. CONSTANT, *Du polythéisme romain considéré dans ses rapports avec la philosophie grecque et la religion chrétienne*, 1833; FUSTEL DE COULANGES, *La Cité antique*, 11e édit., 1885; E. GERHARD, *Römische Mythologie*, 1855; HARTUNG, *Die Religion der Römer*, 1836; H. KLAUSEN, *Æneas und die Penaten*, 1839; KRAHNER, *Grundlinien zur Geschichte des Verfalls der römischen Staats religion bis auf d. Zeit d. Augustus*, 1837; LACROIX, *Recherches sur la religion des Romains d'après les Fastes d'Ovide*, 1846; PRELLER, *Römische Mythologie* (édit. Jordan, 1881-1883); SCHWENCK, *Die Mythologie der Römer*, 1845; WALZ, *De religione Romanorum antiquissima*, 1845; E. ZELLER, *Religion und Philosophie bei den Römern*, 1872.

2e Comparer l'état de la France et de l'Angleterre au début de la guerre de Cent ans.

Pour la France, voir surtout :

COVILLE, Dans *l'Histoire de France* de LAVISSE, t. IV; LECLERC et RENAN, *Discours sur l'état des lettres et des beaux-arts au XIVe siècle;* L. DELISLE, *Le cabinet des manuscrits de la Bibliothèque nationale*, t. I; VIARD, *La France sous Philippe VI* (Revue des Questions historiques, t. XLIV et LIX); S. LUCE, *La jeunesse de Bertrand Duguesclin;* PIGEONNEAU, *Histoire du commerce de la France*, t. I; FAGNIEZ, *Documents relatifs à l'histoire du commerce et de l'industrie en France;* LEVASSEUR, *Histoire des classes ouvrières;* LEROUX DE LINCY, *Paris et ses historiens.*

Pour l'Angleterre, voir :

LAPPENBERG-PAULI, *Gesch. von England*, t. IV; STUBBS, *Constitutional history of England*, t. II; LONGMAN, *The life and the times of Edward III;* MACKINNON, *The history of Edward III.*

3e La Question d'Égypte depuis 1880.

L. BRÉHIER, *L'Égypte de* 1798 *à* 1900; SLATIN-PACHA, *Fer et Feu au Soudan*, 1899, 2 vol.; WINGATE, *Maadhiism and the Egyptian Sudan*, 1891; SCHWEITZER, *Emin pacha; Eine Darstellung seines Lebens und Wirkens*, 1898; STANLEY, *Dans les ténèbres de l'Afrique*, 2 vol., 1890; BOUSTANY, *Les finances de l'Égypte*, 1897; GUILLON, *L'Égypte contemporaine*, 1885; BENEDETTI, *La question d'Égypte* (Revue des Deux Mondes, nov. 1891); D'HARCOURT, *L'Égypte et les Égpytiens*, 1893; BOURGUET, *La France et l'Angleterre en Égypte*, s. d.; CAGNI, *L'Egitto*, 1895; NOTOVITCH, *L'Europe et l'Égypte*, 1898; PLANCHUT, *L'Égypte et l'occupation anglaise*, 1889; E. DE VOGÜÉ, *Une enquête sur l'Égypte* (Revue des Deux Mondes, 15 juillet 1893); MILNER, *England in Egypt* (trad. franc., 1899); H. PENSA, *Comment les Anglais civilisent l'Égypte* (Revue Bleue, 16 mars 1895); ID., *L'Égypte et le Soudan égyptien*, 1895; BARATIERI, *Les Anglais au Soudan* (Revue des Deux Mondes, 15 janvier 1899); A. LEBON, *La question de Fachoda* (Revue des Deux Mondes, 15 mars 1900).

CH. DUFAYARD.

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — MOLIÈRE, l'*Avare*, acte I, scène I, jusqu'à : « VALÈRE, *Mais pourquoi cette inquiétude?* »

Version. — H. Heine, *Harzreise : der Brocken*, depuis : « *Die Sonne ging auf...* » jusqu'à : « *Wir nahmen freundschaftlich Abschied...* »

Composition française. — Analogies et différences entre la Drangundsturmperiode et l'École romantique française.

Leçon orale. — Philologues et grammairiens en France et en Allemagne.

ANGLAIS

Version. — Shakespeare. *The Tempest*, a. I, sc. ii, jusqu'à : *For thou must now know further.*

Thème. — Leconte de Lisle. *Poèmes barbares. Les Jungles.*

Composition anglaise. — A short history of the sonnet.

Composition française. — La nature dans les " Saisons " de Thomson.

A consulter : Morel. *Thomson.*

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, pédagogie. — Expliquez en quoi la culture orgueilleuse de soi-même, suivant un philosophe moderne, est choquante comme une illusion d'égoïsme.

ÉCOLE NORMALE DE SÈVRES

Éducation, pédagogie. — Croyez-vous, avec Leibnitz, que « l'intelligence est l'âme de la liberté » ?

Composition de grammaire. — I. Emploi de l'indicatif dans les propositions subordonnées.

II. Syntaxe comparée des prépositions *de* et *à* devant l'infinitif.

III. Expliquer l'emploi du conditionnel dans ces phrases : *Le Maître d'armes.* — Mon petit maître à danser, je vous *ferais* danser comme il faut. Et vous, mon petit musicien, je vous *ferais* chanter de la belle manière (Molière, *Bourg. gent.*, II, 2.)

Sujet communiqué par M. Renauld, professeur au lycée de Montauban.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Candidats à l'École de Saint-Cyr et à l'École navale.

Composition française. — *Lettre du maréchal Castries.* — Louis XV souhaita ardemment une alliance avec l'empire moscovite qui, quoique fondé récemment, s'était développé avec rapidité. De son côté, Pierre Ier ne voyait en Europe aucun pays dont les relations pussent être plus utiles au sien que la France.

Aussi plus tard le maréchal Castries pouvait-il écrire à un agent de l'impératrice Catherine : « Je ne peux me refuser à vous dire ici que mon vœu comme mon opinion ont toujours été que la Russie et la France formassent des liens. »

Vous composerez la lettre du maréchal Castries et vous développerez les raisons d'une alliance franco-russe.

Communiqué par M. Ed. Jullien, répétiteur au collège Rollin.

Première.

Composition française. — Étudier le caractère de Dorante dans le « Menteur ».

Plan. — Il y a comme un air de famille entre Dorante et don Juan. Comme don Juan, Dorante est *séduisant*. Malgré ses mensonges répétés, il attire et il retient la sympathie.

Tous deux sont de noble maison : ils possèdent *les qualités du gentilhomme*. Tous deux sont jeunes, beaux, bien faits : tous deux ont la taille bien prise. Tous deux enfin sont *braves*. Dorante se bat d'abord, et demande ensuite la raison pour laquelle on l'a provoqué.

Mais, alors que la note personnelle de don Juan est le *libertinage*, celle de Dorante est le *mensonge*. — De là, chez ce dernier, une sorte de contradiction. Le mensonge, en effet, est un vice bas, *roturier*. Les manants, les petits mentent, par crainte, pour échapper au châtiment qui les menace : au véritable gentilhomme, la crainte doit être inconnue. — Ce par quoi Dorante échappe à ce reproche, c'est que le mensonge est, chez lui, *désintéressé* : il ment par amour du mensonge.

Dorante est, en effet, un menteur *poète et virtuose*. Ses mensonges confinent à l'art. C'est en eux qu'il répand, peut-on dire, le trop-plein de sa fantaisie. Ses mensonges se commandent et s'appellent.

Aussi Dorante n'est-il pas le type du « Menteur ». Le véritable Menteur est celui qui ment, sachant qu'il ment, et le voulant. Tel n'est pas le cas de Dorante.

Communiqué par M. Ribéry, professeur au lycée de Tourcoing.

Composition latine. — Breviter expones quibus artificiis apud Athenienses theatra ædificarentur, et fabulæ in scenam inducerentur; quomodo disponerentur et ἡ σκηνὴ, et οἱ περίακτοι, et τὸ λογεῖον, et ἡ ὀρχήστρα, etc.; qualia essent actorum et vestimenta, et personæ et calcei, etc.

A consulter. — M. et A. Croiset, Histoire de la littérature grecque; Nageotte, Histoire de la littérature grecque; Antony Rich, Dictionnaire des Antiquités grecques et romaines.

Seconde.

Composition française. — *Discours de don Quichotte à Sancho-Pança* pour le décider à le suivre en qualité d'écuyer dans l'expédition qu'il entreprend :

Avantages de la noble profession de chevalier errant. Aventures merveilleuses. Honneur que l'on acquiert dans les combats. Quelques rayons de cette gloire rejaillissent sur l'écuyer.

Supériorité de cette vie nouvelle sur celle que mène Sancho Pança. Prosaïsme de la vie rustique et sédentaire.

A la gloire, dans cette vie d'aventures, peut d'ailleurs se joindre le profit. Combien de fidèles écuyers n'ont-ils pas reçu de leurs maîtres, en échange de leurs loyaux services, le gouvernement de quelque île ! Pareille aubaine ne peut-elle pas échoir à Sancho ?

Qu'il quitte au plus tôt sa famille, sans lui dire adieu : qu'il laisse tout pour suivre don Quichotte. Celui-ci lui jure, par sa dame, qu'il sera royalement récompensé. Communiqué par M. P. Ribéry.

Thème latin. — *La Folie déclare que c'est elle qui inspire l'amitié.* — « Il se trouvera peut-être des gens qui mettront tout leur bonheur à avoir de vrais amis; ce sont ceux qui vous répètent souvent que la douceur d'une tendre amitié surpasse tous les autres plaisirs, et qu'elle n'est pas moins nécessaire à la vie que l'air, le feu et l'eau. L'amitié, ajoutent-ils, est si agréable, que vouloir l'ôter du monde, ce serait en vouloir ôter le soleil; elle est, selon eux, si honnête, que les philosophes n'ont pas hésité à la mettre au nombre des plus grands biens. Mais que dira-t-on, si je montre que je suis la poupe et la proue d'un si grand bien[1] ? Je veux pourtant vous le prouver, non par des sophismes, ni par des arguments captieux de logique, mais simplement et clairement. Voyons. Dissimuler les défauts de ses amis, s'abuser volontairement et s'aveugler sur leur compte, aimer même et admirer des vices essentiels, comme si c'étaient des vertus, cela n'approche-t-il pas de la folie? Confessez hardiment que c'en est une. Et moi j'ajoute que c'est uniquement cette folie qui forme et entretient l'amitié. Je ne parle ici que des hommes, dont pas un ne vient au monde sans défaut, l'homme qui passe pour le meilleur n'étant au fond que le moins vicieux. Car

1. C'est-à-dire, je suis le commencement et la fin, la source et l'auteur de ce bien.

pour ces sages qui se regardent comme des dieux, ou ils ne s'unissent jamais par le doux lien de l'amitié, ou l'amitié chez eux n'est qu'une union désagréable et bourrue : encore n'ont-ils de liaison qu'avec très peu de gens; car je me ferais un scrupule de dire qu'ils n'aiment absolument personne, et en voici la raison. Presque tous les hommes sont fous (à quoi bon ce presque? il n'y a personne qui n'extravague de quelque manière) : ils sont donc tous semblables en ce point : or la ressemblance est le fondement de l'amitié. »

Traduit d'Érasme, *Éloge de la Folie.*

Corrigé (texte d'Érasme).

Erunt fortassis, qui in amicorum caritate et consuetudine acquiescant, amicitiam dictitantes unam rebus omnibus anteponendam, quippe rem usque adeo necessariam, ut nec aer, nec ignis, nec aqua magis; rursum adeo jucundam, ut qui hanc de medio sustulerit, solem sustulerit; adeo denique honestam, ut nec ipsi philosophi vereantur eam inter præcipua bona commemorare. Sed quid, si doceo me hujus quoque tanti boni et puppim esse et proram? Docebo autem non crocodilinis, aut soritis, ceratinis[1], aut aliis id genus[2] dialecticorum argutiis, sed pingui, quod aiunt, Minerva, rem digito propemodum ostendam. Age, connivere, labi, cæcutire, allucinari in amicorum vitiis, quædam etiam insignia vitia pro virtutibus amare, mirarique, annon stultitiæ videtur affine? Clament terque quaterque, stultitiam esse : atqui hæc una stultitia *et jungit junctos, et servat amicos*[3]. De mortalibus loquor, quorum nemo sine vitiis nascitur; *optimus ille est, qui minimis urgetur*[4]; cum interim inter sapientes, istos deos, aut omnino non coalescit amicitia, aut tetrica quædam et insuavis intercedit, nec ea nisi cum paucissimis (nam cum nullis dicere religio est, propterea quod maxima pars hominum desipit; imo nullus est, qui non multis modis deliret), et non nisi inter similes cohæret necessitudo.

Troisième.

Devoir français. — « *Ma Collection.* » — Conseils. — Il n'est peut-être pas d'écolier qui ne fasse une collection — de gravures, d'affiches, de timbres-poste ou de cartes postales illustrées — à laquelle il consacre une part de ses loisirs et de ses économies. Or il y a de bonnes façons de collectionner ; il y en a de mauvaises. Quelle est la vôtre ? Par un examen attentif de vous-même, rendez-

1. L'argument du crocodile (κροκοδείλινος), l'argument cornu (κερατίνης), le sorite (σωρείτης), étaient les noms de sophismes réfutés dans les écoles (voir Quintilien, liv. I, chap. x).

2. « Les autres arguments du même genre ». *Id genus* forme ici une sorte de locution adverbiale. Cf. Varron : Seminaria omne genus; Cicéron : Aliquid id genus scribere; Suétone : Alia id genus, etc.

3. Horace, Satire III du livre I, v. 54.

4. Horace, v. 68.

vous compte du genre de plaisir que vous procure votre collection et des raisons de vos choix. N'avez-vous jamais perdu de vue votre but premier ? Ne vous est-il pas arrivé de céder moins au désir de recueillir des spécimens artistiques ou instructifs qu'à celui de posséder des pièces rares ou des « séries complètes » que vous envieraient vos camarades et dont vous pourriez tirer des jouissances de vanité ? N'avez-vous jamais fait par entraînement, par passion, par amour-propre, des achats peu proportionnés aux ressources de votre bourse d'écolier ? La préoccupation d'acquérir ne vous a-telle pas fait oublier de jouir du bien acquis ? Êtes-vous sûr de suivre toujours les préférences de votre goût, de ne pas obéir en certains cas à l'influence de la mode? Demandez-vous si une partie de l'argent et du temps que vous dépensez pour satisfaire cette petite manie ne pourrait être employée autrement avec plus de profit et même d'agrément.

Communiqué par M. P. Pasquier, professeur au lycée de Brest.

Thème latin. — *De l'Histoire ancienne.* — L'histoire ancienne que l'on vous enseigne est pleine de maximes et d'exemples bien capables de vous inspirer des sentiments nobles et généreux. Quelle grandeur d'âme ! quel mépris pour les richesses dans les hommes illustres de Rome et d'Athènes ! On ne sait ce qu'on doit admirer le plus, de leur valeur ou de leur modération. Aristide, vainqueur des Perses à Platées, ne laisse même pas de quoi se faire enterrer, et ce désintéressement est d'autant plus admirable, qu'il avait été longtemps chargé des finances de la Grèce. Un consul romain, après avoir triomphé des ennemis de la patrie, retourne à sa chaumière, et cultive de ses mains victorieuses le petit champ qu'il avait reçu de ses pères. Cette médiocrité de fortune, qui approchait beaucoup de l'indigence, loin d'avilir ces grands hommes, ne servit alors qu'à les rendre plus respectables. Moins on a de besoins, plus on approche du bonheur. Les richesses ne font qu'attiser les désirs sans les satisfaire, et l'on possède véritablement toutes choses quand on ne désire rien. Rollin.

Corrigé.

Quam vos docemus veterum historiam, et sententiis et exemplis referta est ad nobiles generososque sensus vobis injiciendos sane idoneis. Quanta animi magnitudo, quantus divitiarum contemptus apud illustres viros quos pepererunt Roma et Athenæ ! Incertum est utra majore admiratione digna sit, eorumne fortitudo an modestia. Persarum apud Platæas victor Aristides ne relinquit quidem moriens unde efferatur, et eo mirabilior est ejus abstinentia, quod ærariæ Græcorum rei diu præfuerat. Consul quidam romanus, debellatis patriæ hostibus, tugurium repetit, et quem a patribus

acceperat, agellum victricibus colit manibus. Hæc fortunarum mediocritas, quæ ab inopia haud longe aberat, adeo non præstantes illos viros in contemptum adduxit, ut contra majorum illis venerationem conciliaverit. Et vero, ut quisque paucissimis indiget, ita proxime ad felicitatem accedit. Divitiæ cupiditatum irritamenta sunt, nedum eas expleant, et ille vere omnia possidet, qui nihil concupiscit.

Quatrième.

Composition française. — *La légende de Renaud de Montauban.* — Renaud de Montauban, brillant chevalier du moyen âge, s'était illustré dans les combats par sa vaillante épée. Mais il est pris de remords à la fin de sa vie, et, pour faire pénitence, il va travailler comme simple maçon à la construction de la cathédrale de Cologne.

Il ne tarda pas alors à s'attirer la haine de ses compagnons de travail. Car il était aussi remarquable par sa sobriété et sa modestie que par son adresse et sa vigueur. Aussi les autres ouvriers décidèrent-ils de le tuer et de jeter son corps dans le Rhin.

Mais les poissons du fleuve recueillirent le corps de l'infortuné et le portèrent sur les eaux, en même temps qu'une éclatante lumière apparaissait sur le fleuve et que des chants admirables se faisaient entendre. — Émus de ce miracle, les habitants de la ville résolurent de décerner à cette malheureuse victime les honneurs de la sépulture. Le cortège venait à peine de se former que le corps se met en marche à la tête de la procession, pendant que, sur son passage, les cloches sonnent d'elles-mêmes et que les malades sont guéris. — Le corps alla ainsi jusqu'à Trémoigne où il fut reconnu par l'évêque...

(D'après Léon Gautier : *Épopées françaises*).

Communiqué par M. Ed. Jullien, répétiteur au collège Rollin.

Version grecque. — *Prise d'armes chez les rats.* — (La reine des grenouilles Joufflue (Φυσίγναθος) a invité le rat Pille-miettes (Ψιχάρπαξ) à venir voir sa demeure. Elle le transporte sur son dos, nageant à la surface du marais, quand un serpent d'eau apparaît. Joufflue plonge, abandonnant son compagnon, qui se noie. Le rat Lèche-plats (Λειχοπίναξ), témoin du fait, court l'apprendre aux autres rats).

Ὡς δ' ἔμαθον[1] τὴν μοῖραν[2], ἔδυ χόλος αἰνὸς ἅπαντας.
Καὶ τότε κηρύκεσσιν[3] ἑοῖς ἐκέλευσαν, ὑπ' ὄρθρον
κηρύσσειν ἀγορήνδ' ἐς δῶματα Τρωξάρταο[4],
πατρὸς δυστήνου Ψιχάρπαγος, ὅς κατὰ λίμνην
ὕπτιος ἐξήπλωτο νεκρὸν δέμας[5].
Ὡς δ' ἦλθον σπεύδοντες ἅμ' ἠοῖ, πρῶτος ἀνέστη

Τρωξάρτης, ἐπὶ παιδὶ χολούμενος, εἶπέ τε μῦθον·
« Ὦ φίλοι, εἰ καὶ μοῦνος[6] ἐγὼ κακὰ πολλὰ πέπονθα
ἐκ βατράχων, ἡ πεῖρα κακὴ πάντεσσι[7] τέτυκται.
Εἰμὶ δὲ νῦν ἐλεεινὸς, ἐπεὶ τρεῖς παῖδας ὄλεσσα[8].
Καὶ τὸν μὲν πρῶτόν γε κατέκτανεν ἁρπάξασα
ἐχθίστη γαλέη, τρώγλης ἔκτοσθεν ἑλοῦσα.
Τὸν δ' ἄλλον πάλιν ἄνδρες ἀπηνέες[9] ἐς μόρον εἷλξαν
καινοτέραις τέχναις, ξύλινον δόλον ἐξευρόντες,
ἣν παγίδα καλέουσι, μυῶν ὀλέτειραν ἐοῦσαν[10].
Ὃς τρίτος ἦν, ἀγαπητὸς ἐμοὶ καὶ μητέρι κεδνῇ,
τοῦτον ἀπέπνιξεν Φυσίγναθος, ἐς βυθὸν ᾤξας[11].
Ἀλλ' ἀγεθ', ὁπλισόμεσθα καὶ ἐξέλθωμεν ἐπ' αὐτοὺς,
σώματα κοσμησαντες ἐν ἔντεσι δαιδαλέοισιν[12]. »
Ταῦτ' εἰπὼν ἀνέπεισε καθοπλίζεσθαι ἅπαντας.

Batrachomyomachie, vers 102-122.

1. Sujet sous-entendu : οἱ μύες. — 2. Suppl. Ψιχάρπαγος. — 3. = κήρυξιν. — 4. = Τρωξάρτου (Ronge-pain). — 5. Apposition à ὅς. — 6. = μόνος. — 7. = πᾶσι. — 8. = ὤλεσα. — 9. = ἀπηνεῖς. — 10. = οὖσαν. — 11. De ἀΐσσω. — 12. = δαιδαλέοις.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième année.

Éducation, pédagogie. — « L'irréflexion, a dit un auteur contemporain, fait plus de mal que l'inexpérience; si les femmes réfléchissaient davantage, elles seraient plus fortes. » Êtes-vous de cet avis? Quels dangers voyez-vous à l'irréflexion; quels moyens emploieriez-vous pour vous en corriger?

Quatrième année.

Éducation, pédagogie. — Sur cette pensée de Franklin : « Pour le bonheur, il faut tenir peu d'espace et changer peu de place. »

Troisième année.

Éducation, pédagogie. — Appréciez cette pensée de Joubert : « Il faut faire du bien lorsqu'on le peut, et faire plaisir à toute heure, car à toute heure on le peut. » Montrez comment une fillette de votre âge peut faire plaisir à toute heure et à tout le monde.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS LE TOME DEUXIÈME DE LA ONZIÈME ANNÉE
DE LA *REVUE UNIVERSITAIRE*

ÉTUDES GÉNÉRALES

BELOT (GUSTAVE), professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand. **La nouvelle situation des classes de philosophie**..... 351

BORNECQUE (HENRI), maître de conférences à l'Université de Lille. **Avons-nous quelque chose à prendre à l'Enseignement secondaire anglais?**..... 221

FIRMERY (J.), inspecteur général de l'Instruction publique. **La première période de l'enseignement des langues vivantes d'après les nouveaux programmes**..... 329

— **Quelques mots sur la deuxième période dans l'enseignement des langues vivantes**..... 446

FOUGÈRES (G.), maître de conférences à l'Université de Paris. **Quelques remarques sur l'explication de Polybe** (*suite*)..... 131

GLACHANT (P. et V.), **Notes critiques sur le « Livre épique » des « Quatre-Vents de l'Esprit »**..... 71, 136

JOUFFRET (MICHEL), professeur au lycée de Marseille. **Congrès des Associations d'anciens élèves des lycées**..... 113

LAUDENBACH (H.), professeur au lycée Saint-Louis. **Étude d'un texte de langue vivante dans les classes de grammaire**..... 147

MOLL-WEISS (Mme), professeur au lycée de jeunes filles de Bordeaux. **Les internats de jeunes filles dans l'avenir**..... 232

MOREL-FATIO. **Rapport sur le concours d'Agrégation d'Espagnol et d'Italien en 1902**..... 437

PICHON (RENÉ), professeur au lycée Condorcet. **L'Enseignement des langues en Allemagne** (*Langues anciennes*)..... 367

SCHWEITZER (CHARLES), professeur au lycée Janson-de-Sailly. **Le Congrès néophilologique de Breslau**..... 122

— **L'Enseignement des langues en Allemagne** (*Langues modernes*). 368

SEIGNOBOS (CH), maître de conférences à l'Université de Paris. **La préparation pédagogique des professeurs de l'Enseignement secondaire**..... 455

VARIÉTÉS

Questions historiques : Les Basques (CAMILLE JULLIAN)..... 32
BÉRARD (VICTOR). **Les Phéniciens et l'Odyssée**..... 55
CHABERT (S.), professeur à l'Université de Grenoble. **Un Lycée crétois**..... 48
LANGLOIS (CH.-V.), professeur adjoint à l'Université de Paris. **Li proverbe au Vilain**..... 161

BIBLIOGRAPHIE

Histoire (C. JULLIAN, G. LANSON, M. MARION, CH. DUFAYARD)... 184, 491
Littérature allemande (H. LICHTENBERGER)..... 484
Littérature anglaise (L. MOREL)..... 173
Littérature comparée (G. LANSON)..... 183
Littérature française (G. LANSON)..... 79, 241, 372, 478
Philosophie (V. DELBOS)..... 250

REVUE DES REVUES

Littérature française (HENRI CHATELAIN)..... 392
Philologie française (HENRI CHATELAIN)..... 186

CHRONIQUES. — ÉCHOS. — COMMUNICATIONS

Agrégations et Certificats d'aptitude. Programmes de 1903.. 305, 419
Chronique du mois... ..... 93, 194, 260, 408, 513
Décrets et arrêtés relatifs à la réforme de l'Enseignement secondaire..... 1
Discours de M. Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, à la séance du Conseil académique du 28 novembre 1902..... 463
Échos et Nouvelles..... 97, 212, 298, 412, 517
L'Application des nouveaux programmes d'Enseignement secondaire..... 286
Nécrologie : M. Dalimier..... 511
Nouveaux programmes de l'Enseignement secondaire (*Classes de lettres et de grammaire*)..... 198, 261
Projet de loi sur l'Enseignement secondaire libre..... 470

EXAMENS & CONCOURS

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Notes bibliographiques sur les auteurs des Agrégations des lettres et de grammaire : *Auteurs français*..... 424, 524
— *Auteurs latins*..... 425, 525
— *Auteurs grecs*..... 527
Notes bibliographiques sur les auteurs de l'Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles..... 529

SUJETS PROPOSÉS

Sujets proposés aux Concours de 1902..... 219, 311, 426
Agrégation de philosophie..... 103, 530
— des lettres..... 103, 530
— de grammaire..... 104, 532
— d'histoire et de géographie..... 104, 533
— des langues vivantes..... 105, 533
— de l'Enseignement secondaire des jeunes filles..... 105, 535
Licence ès lettres..... 105, 536
— philosophique..... 536
— historique..... 536
Licences et Certificats d'aptitude à l'Enseignement des langues vivantes..... 106, 537
Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles. 106, 538
École normale de Sèvres..... 106, 538

CLASSES DES LYCÉES ET COLLÈGES

SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire classique.

Sujets proposés au Concours général de 1902..... 429
Candidats à Saint-Cyr et à l'École navale..... 537
Rhétorique..... 107
Seconde..... 107
Troisième..... 108
Quatrième..... 110

Enseignement secondaire moderne.

Sujets proposés au Concours général de 1902 433
Seconde 111
Troisième 111

Enseignement secondaire (Nouveaux programmes).

Première 539
Seconde 540
Troisième 541
Quatrième 543

Enseignement secondaire des jeunes filles.

Cinquième année 111, 544
Quatrième année 112, 544
Troisième année 112, 514

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue de Seine, 57.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS.

Vient de paraître :

La Pédagogie au Lycée. *Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne*, par CHARLES CHABOT, professeur de Science de l'Éducation à l'Université de Lyon. Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 2 fr.

Organisation générale du travail dans les séminaires. — Prusse : Berlin ; Francfort-sur-le-Main ; Gœttingen ; Témoignages et conclusion. — Halle (Fondation Francke). — Grand-Duché de Saxe-Weimar : Iéna. — Royaume de Saxe : Leipzig. — Grand-Duché de Bade : Karlsruhe. — Bavière : Munich ; Ratisbonne. — Conclusion.

L'idée se fait jour qu'il n'importe pas moins de former des maîtres que de réformer des programmes. L'auteur de ce livre est allé étudier cette préparation en Allemagne, dans ces « Séminaires de Gymnase » dont l'organisation établie par la Prusse depuis 1890 a été imitée ou tend à l'être par les autres pays. Il offre ici les résultats de son enquête et nous montre à l'œuvre sur des exemples la *Pédagogie au Lycée*.

PUBLICATIONS DE L'OFFICE D'INFORMATIONS ET D'ÉTUDES

(MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

Vient de paraître :

La Préparation professionnelle à l'Enseignement secondaire, par CH.-V. LANGLOIS, professeur adjoint à l'Université de Paris. Un volume in-8°, broché . . . . . 3 fr. 50

La question préalable. — Questions à résoudre. Plan. — La tradition française. « École normale supérieure ». — La tradition prussienne. Stage. — La tradition anglo-américaine. « Training » et Teachers' Colleges » ; Grande-Bretagne ; États-Unis. — Le régime italien : « Scuole di magistero ». — Projets et conclusion. — Documents.

Précédemment paru :

L'Enseignement des Langues anciennes et modernes dans l'Enseignement secondaire des garçons en Allemagne, par HENRI BORNECQUE, maître de conférences à l'Université de Lille. Un volume in-8°, broché . . . . . 1 fr. 50

Remington

LA PREMIÈRE MACHINE A ÉCRIRE DU MONDE

GRAND PRIX — PARIS 1900

8, boulevard des Capucines, PARIS

PROGRAMMES DE 1902

Vient de paraître :

Méthode directe pour l'enseignement de l'Anglais, par Ch. Schweitzer, docteur ès lettres, prof. au lycée Janson-de-Sailly, avec la collaboration de A. Vincent, prof. agrégé d'anglais au lycée de Clermont-Ferrand :

Classe de Sixième.	*Livre de l'Élève.* In-8°, relié toile..	2 fr. —
	Livre du Maître. In-8°, relié toile..	3 fr. »

Précédemment paru :

Méthode directe pour l'enseignement de l'Allemand, par Ch. Schweitzer, avec la collaboration de É. Simonnot :

Classe de Sixième..	*Livre de l'Élève.* In-8°, relié toile.....	2 fr. —
	Livre du Maître. In-8°, relié toile.....	3 fr. »
Classe de Septième.	*Livre de l'Élève.* In-8°, relié toile.....	1 fr. 50
	Livre du Maître. In-8°, relié toile.....	1 fr. 50
Classe de Huitième.	*Livre de l'Élève.* In-8°, relié toile.....	1 fr. 50
	Livre du Maître. In-8°, relié toile.....	1 fr. 50

Vient de paraître :

Histoire ancienne narrative et descriptive de L'Orient et de La Grèce, par Ch. Seignobos, docteur ès lettres, maître de conférences à l'Université de Paris [Classe de Seconde A et B]. Un vol. in-18, rel. toile . . . . 3 fr. 50

Précédemment paru :

Histoire narrative et descriptive de l'Antiquité : *Les anciens peuples de l'Orient — les Grecs — les Romains*, par Ch. Seignobos [**Classe de Sixième A et B**]. Un vol. in-18 jésus, relié toile... 3 fr. »

(Programme applicable en 1902-1903)

Histoire narrative et descriptive du Peuple romain, par Ch. Seignobos. Un volume in-18 jésus, relié toile..... 4 fr. »

Vient de paraître :

Éléments de Droit usuel (*Droit public — Droit civil*), par F. Picavet, professeur de philosophie au collège Rollin, maître de conférences à l'École pratique des Hautes Études. [Classe de Troisième B]. Un vol. in-18 jésus, cart. . 2 fr. 50

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue de Pierre-Sa...

Educ S.19

DEC 4 1908

CANCELLED

3825363

JUL 8 1911

Widener Library
3 2044 092 963 461